

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**VANISSE SIMONE ALVES CORRÊA**

**GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO:  
O FENÔMENO DO *TETO DE VIDRO* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CURITIBA  
2010**

**VANISSE SIMONE ALVES CORRÊA**

**GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO:  
O FENÔMENO DO *TETO DE VIDRO* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

**CURITIBA  
2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido orientador, Prof. Ângelo Ricardo de Souza,  
pela competência, generosidade e ética com que conduziu este trabalho.  
Por tudo que tentou me ensinar. Pelo que consegui apreender.  
Pelo afeto, companheirismo e sensibilidade.

À Prof.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César, pela ajuda  
inestimável com as questões de gênero.

À Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Silva Ratto, pelas importantes contribuições  
ao trabalho com a seriedade, habilidade e o rigor de sempre.

À Prof. Constantina Xavier Filha, pelo olhar apurado e sensível  
com que se debruçou na análise do texto.

Aos professores da UFPR, especialmente a  
Andréa Gouveia, Andréa Caldas, Gizele de Souza, Paulo Vinícius,  
Regina Michelotto, Rose Trojan e Tais Tavares  
pela convivência e aprendizagem.

À Fabiana Thomé, sempre pronta a ajudar.  
Por seu apoio e amizade, fundamentais.

À Douglas Dittrich, pelos dados referentes à eleição municipal.

À Píer Angelly e Chavelli, pela amizade, risos,  
conversas, afetos e aventuras.

Aos meus colegas de turma.

Às funcionárias da secretaria do PPGE, Darci, Francisca e Irene,  
pela competência e boa vontade para comigo, sempre.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Dedico este trabalho...

A Deus, por todos os momentos.

A Miguel, sempre presente  
de muitas e surpreendentes maneiras.

Aos meus queridos Edmilson e Gabriel,  
por tantas ausências que este trabalho exigiu.

Aos meus familiares, especialmente a meus pais,

Vani e Nabor, pelo amor e apoio –  
cada um dentro de suas possibilidades.

A Albani, irmã e amiga.

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do século XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também ficou claro, finalmente, que a história das mulheres podia ser escrita. Hoje já é uma área acadêmica consolidada (PERROT, 2008, p. 11).

Pode-se dizer, com razão, que tudo mudou. Pode-se afirmar, não sem razão, que nada se moveu (MARUANI, 2008, p. 50).

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. ENTENDENDO O TETO DE VIDRO ( <i>GLASS CEILING</i> ).....	09
2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO: A produção acadêmica brasileira.....	14
2. 1 Breves considerações a respeito da produção encontrada.....	24
3. GÊNERO E PODER: A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA.....	26
3.1. Abordagens sobre o conceito de gênero.....	29
3.2. Gênero e poder.....	33
3.3. Gênero, docência e educação: O magistério como profissão feminina.....	36
3.4. Gestão, política e poder.....	43
4. A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO – A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO.....	48
4.1 O perfil nacional comparativo dos diretores e diretoras da rede pública – os dados da Prova Brasil 2007.....	53
5. GÊNERO E PODER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	64
5.1 Eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A influência do gênero na escolha dos/as dirigentes das escolas municipais.....	66
5.2 A supremacia masculina nos resultados, apesar da pequena presença na disputa....	68
5.3 Gestão e gênero: O que pensam os/as profissionais da Rede Municipal da Educação de Curitiba?.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 4.1.</b> SEXO /TOTAL DE RESPONDENTES AO PROVA BRASIL 2007	55
<b>TABELA 4.2</b> IDADE DOS DIRETORES E DIRETORAS	56
<b>TABELA 4.3</b> ANOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO	57
<b>TABELA 4.4</b> SALÁRIO DE DIRETORES NACIONAL	59
<b>Tabela 4.5</b> SALÁRIO DE DIRETORES/AS NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL	59
<b>TABELA 4.6</b> ESCOLARIDADE MÁXIMA (OBTIDA ATÉ A GRADUAÇÃO)	60
<b>TABELA 4.7</b> FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO	61
<b>TABELA 4.8</b> PROVIMENTO NA FUNÇÃO	62
<b>TABELA 4.9</b> PROVIMENTO NA FUNÇÃO X DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	62
<b>TABELA 5.1</b> CHAPAS DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS PARA DIRETOR/A DE ESCOLA	66
<b>TABELA 5.2</b> NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO: DADOS GERAIS DA ELEIÇÃO	69
<b>TABELA 5.3</b> SEXO E FUNÇÃO/CARGO DOS/AS RESPONDENTES	73
<b>TABELA 5.4</b> CANDIDATOS HOMENS NAS ÚLTIMAS ELEIÇÕES	74
<b>TABELA 5.5</b> OPÇÃO DE VOTO DOS/AS RESPONDENTES, POR SEXO	75
<b>TABELA 5.6</b> CHANCE DAS MULHERES 1 X SEXO	77
<b>TABELA 5.7</b> CHANCE DAS MULHERES 2 X SEXO	77
<b>TABELA 5.8</b> PREPARO PARA FUNÇÕES DE COMANDO X SEXO P 79	79
<b>TABELA 5.9</b> PREPARO PARA FUNÇÕES DE COMANDO X SEXO X FUNÇÃO NA ESCOLA	79
<b>TABELA 5.10</b> OBJETIVIDADE DO/DA DIRIGENTE X SEXO	82
<b>TABELA 5.11</b> RESPEITO PELO/A DIRIGENTE X SEXO	82
<b>TABELA 5.12</b> JUSTIÇA, ACESSIBILIDADE E SOLIDARIEDADE DO/A DIRIGENTE X SEXO	84
<b>TABELA 5.13</b> SATISFAÇÃO DO RESPONDENTE X SEXO	86
<b>TABELA 5.14</b> SATISFAÇÃO DO/A RESPONDENTE X SEXO X FUNÇÃO NA ESCOLA	86



## **LISTA DE SIGLAS**

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**SME** Secretaria Municipal de Educação

**RME** Rede Municipal de Ensino

**SISMMAC** Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

**NRE** Núcleo Regional da Educação

**NRE BN** Núcleo Regional da Educação do Bairro Novo

**NRE BQ** Núcleo Regional da Educação do Boqueirão

**NRE CIC** Núcleo Regional da Educação da Cidade Industrial de Curitiba

**NRE PN** Núcleo Regional da Educação do Pinheirinho

**NRE SF** Núcleo Regional da Educação de Santa Felicidade

**NRE BV** Núcleo Regional da Educação da Boa Vista

**NRE CJ** Núcleo Regional da Educação do Cajuru

**NRE PR** Núcleo Regional da Educação do Portão

**NRE MATRIZ** Núcleo Regional da Educação da Matriz

**Vírus H1N1** Vírus transmissor da gripe suína

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a análise das relações de poder e gênero presentes no acesso à gestão escolar (direção e vice-direção) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e, a partir da análise realizada, constatar a existência do fenômeno do *teto de vidro* (*glass ceiling*) bem como suas formas de manifestação neste processo, ou seja, como este fenômeno impacta no resultado das eleições para esses cargos. Para tanto, metodologicamente se utiliza dos dados empíricos referentes à eleição de 2008 para diretores/as e vice-diretores/as das escolas municipais de Curitiba; dos microdados da Prova Brasil 2007 concernentes aos/às diretores/as e de um questionário *on-line* oferecido aos/às profissionais da educação municipal de Curitiba. As leituras realizadas para o necessário suporte teórico concentraram-se basicamente em Weber, Bourdieu, Hultin, Foucault e Louro. O estudo conclui que o fenômeno do *teto de vidro* está presente na educação pública brasileira em geral, e em Curitiba, em especial, e se manifesta de maneira muito contundente quando há homens concorrendo com mulheres no acesso às principais funções da gestão escolar, mesmo quando as mulheres representam a maioria absoluta do professorado, o que leva essas mulheres a uma situação de desvantagem profissional, configurando claramente a existência do *teto do vidro* ou *glass ceiling*.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; Eleição para diretores/as; Relações de poder e gênero; *Teto de vidro*.

## **ABSTRACT**

This work has as its object of study the analysis of power relations and gender in access to school administration positions (principal) in Curitiba Municipal Schools and, from the analysis, revealed the existence of the glass ceiling phenomenon and its forms of manifestation, ie how this phenomenon impacts on the outcome of the elections for those positions. For that, methodologically this work uses empirical data concerning the 2008 election for principals in Curitiba schools, Prova Brasil 2007 databank and the questionnaire online offered to Curitiba municipal education professionals. Readings taken for the necessary theoretical support focused primarily on Weber, Bourdieu, Hultin, Foucault and Louro. The study concludes that the glass ceiling phenomenon is present in the Brazilian public education in general and in Curitiba, in particular, and manifests itself in a very forceful when there are men running against women in access to key positions of school management, even when women represent the majority of teachers, which puts these women in a professional disadvantage.

**Key-words:** School administration; Elections for principal position; Power and gender relations; Glass Ceiling.

## INTRODUÇÃO

*Acredito na importância  
de se fazer perguntas – é possível até  
que elas sejam mais importantes que as  
respostas*

(LOURO, 2007, p. 13).

As mulheres têm uma história. Que se faz a cada momento. Agora mesmo, neste instante, ela está se fazendo. Uma história que não para, que é fluída, mutável, processual e relacional.

Para visualizar essa história, porém, é necessário estar muito atento/a, já que há algumas dificuldades consideráveis. Perrot (2007, p. 15) destaca algumas complicações, como por exemplo, a “invisibilidade” das mulheres. Elas eram pouco vistas. Em muitas sociedades, deslocavam-se apenas no espaço delimitado de seus lares. Delas pouco se falava e pouco se registrava. Dessa maneira, as mulheres não deixaram muitas pistas sobre sua caminhada histórica.

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesses. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória (PERROT, 2008, p. 17).

Infelizmente, ocorria também, em muitos casos, “a autodestruição da memória feminina” (PERROT, 2008, p. 22), pois as mulheres, convencidas de sua pouca importância, destruíam seus papéis sociais. Esses motivos, em alguma medida, justificam a falta de fontes sobre a existência concreta e histórica da mulher.

A eliminação dos vestígios também ocorria de maneira “social e sexualmente seletiva”; por exemplo, de um casal cujo homem era notório, somente seriam conservados os documentos relativos ao marido e não os que se referiam à mulher.

As mulheres sempre foram muito representadas e pouco descritas. Esse também é um motivo para a obscuridade da mulher na história – “(...) a dissimetria

sexual das fontes, variável e desigual segundo as épocas (...)” (PERROT, 2008, p. 17). A historiadora aponta, ainda, um impedimento mais grave para se visualizar uma história das mulheres. É o silêncio do relato. Os relatos sempre privilegiaram a figura do homem, já que por eles eram escritos.

Já há algum tempo, porém, reconhece-se que há uma história das mulheres – “O advento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois” (PERROT, 2008, p. 18). Muitos fatores (científicos, sociológicos, políticos) contribuíram para colocar a mulher como objeto de estudo nas ciências humanas e na história. E essa história da mulher, antes limitada a um papel secundário, transformou-se:

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais (PERROT, 2008, p. 15-16).

Isso aconteceu, em parte, porque a própria concepção de história mudou. Matos (2009, p. 277-278) esclarece que os estudos sobre a mulher originaram-se da crise dos modelos tradicionais de escrita da história. Esses modelos tiveram que rever completamente seus instrumentos de pesquisa.

Essa crise de identidade da história levou à procura de “outras histórias”, o que levou a uma ampliação do saber histórico e possibilitou uma abertura para a descoberta das mulheres e do gênero (MATOS, 2009, p. 278).

Uma das maiores influências para essa abertura, continua a autora, foi a descoberta do político no âmbito do cotidiano. Isso

(...) levou a um questionamento sobre as transformações da sociedade, o funcionamento da família, o papel da disciplina e das mulheres, o significado dos fatos, lutas e gestos cotidianos. Assim, a expansão dos estudos sobre a mulher vinculou-se a uma redefinição do político, frente ao deslocamento do campo do poder das instituições públicas e do Estado para a esfera do privado e do cotidiano (MATOS, 2009, p. 279).

A essa nova perspectiva, de politização do cotidiano, incorporou-se também um outro aspecto do relativismo pós-moderno, que ainda segundo a autora, “destrói a tradicional distinção entre o central e o periférico na história, contribuindo assim, para o desaparecimento progressivo do acontecimento histórico, do ‘fato’ como foco central de análise” (MATOS, 2009, p. 279).

Na produção atual mais expressiva, há uma tentativa de recuperar poderes e lutas femininas, de se repensar rótulos e <sup>1</sup>estereótipos, de se retomar a ação das mulheres na história, entendidas como sujeitos ativos (MATOS, 2009, p. 282). Nesse movimento, as imagens de uma história linear, de dominação da mulher, como seres pacíficos, ociosos e confinados somente a um único papel social, vêm sendo questionadas. Para a autora, torna-se urgente e necessário ir além da dicotomia da história tradicional, que vê a mulher como vítima – uma história linear, porém sem esquecer-se da opressão histórica sobre as mulheres (MATOS, 2009, p. 282), pois essa história não pode jamais ser ignorada.

Contemporaneamente, especialmente nas últimas décadas, a participação da mulher na sociedade tem aumentado em todas as culturas e em todos os níveis sociais nos espaços antes considerados “masculinos”.

Essa realidade, porém, ainda está longe de ser a ideal. Apesar desse avanço, um grande contingente de mulheres ainda trabalha em setores de atividades muito bem delimitados historicamente e socialmente, os quais agrupam as profissões ditas “femininas”.

Para Bandeira & Bittencourt (2005), apesar da crescente entrada da mulher no mercado de trabalho brasileiro, as atividades femininas se concentram

(...) em trabalhos mal remunerados e precários e na economia informal, com as mulheres brancas recebendo 40% menos do que os homens para o mesmo trabalho, e as mulheres negras chegam a receber 60% menos, dados estes que tornam a discriminação sexual absolutamente visível (BANDEIRA & BITTENCOURT, 2005, p. 178).

---

<sup>1</sup> Estereótipo é um conceito, uma imagem preconcebida e infundada sobre um determinado grupo social, que atribui a todos os seres desse grupo uma ou várias características, frequentemente depreciativas. Os estereótipos são usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sua aceitação é ampla e culturalmente difundida, o que o torna uma fonte geradora de preconceito e discriminação.

Nem mesmo o fato de as mulheres terem níveis de escolarização superiores aos dos homens consegue afastar a segregação. Como se vê:

Ora, a discriminação sexual fica mais clara quando levamos em conta que as mulheres, na última década, em todos os níveis de ensino, apresentam maior taxa de escolaridade do que os homens e que houve redução significativa do analfabetismo entre as mulheres mais jovens (BANDEIRA & BITTENCOURT, 2005, p. 181).

Segundo Abramo (2003, p.111), na América Latina, entre as décadas de 60 a 90, *“o número de mulheres economicamente ativas mais que triplicou, aumentando de 18 para 57 milhões, enquanto o número de homens nessa condição não chegou a duplicar, aumentando de 80 para 147 milhões”*. Apesar do aumento significativo de mulheres no mercado de trabalho, não se viu, na mesma proporção, uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais.

Bruschini e Lombardi (2007) traçam um perfil das mulheres brasileiras inseridas no mercado de trabalho, no período de 1992 a 2002. Uma das conclusões importantes é que os traços de segregação persistem e refletem principalmente nas desigualdades salariais *“(...) em todas as situações examinadas, mesmo quando as condições são semelhantes entre os sexos, como a jornada de trabalho, o nível de escolaridade e outras”* (p. 85).

O presente trabalho procura analisar um recorte desta realidade, examinando especificamente um destes setores laborais considerado “feminino” – a Educação.

As condições desfavoráveis às mulheres podem ser vistas em todas as áreas, inclusive na Educação. O que move e mantém estas desigualdades, apesar de todo o avanço feminino? Por que as mulheres ganham menos, realizando exatamente as mesmas funções que os homens? (SOUZA, 2007b). E mais do que isso, por que às mulheres não são ofertadas as mesmas possibilidades de ascensão profissional às quais os homens têm acesso?

Este estudo é uma tentativa de se responder a uma questão decorrente daquelas inquietações: Por que na educação, em particular na condução e liderança de processos políticos e de gestão, os homens ocupam/dominam com mais presença que as mulheres, considerando-se que se trata de um campo predominantemente de presença feminina? Esta pergunta decorre do reconhecimento de que, no caso específico da Educação e no ambiente escolar,

geralmente o que se observa, em muitas escolas, é que, embora apresentem um corpo docente predominantemente feminino, quem ascende às funções de direção e/ou vice-direção são homens.

Esta preponderância do sexo masculino no campo da gestão escolar foi apontada por Souza (2007a), em sua tese de doutorado, ao analisar o perfil da gestão escolar no Brasil:

Ou seja, o domínio masculino na direção das escolas (...) não se deve à presença de poucos homens com maior qualificação, mas possivelmente decorre do domínio do sexo. Isso porque o sexo é político, pois as tradicionais formas de se compreender o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade são aparentemente neutras em termos de gênero, mas sabidamente são marcadas por um entendimento masculino desses mesmos papéis e que assim permanecem pelo poder que o domínio masculino tem nas relações mais cotidianas (SOUZA, 2007a, p 202).

A este fenômeno, que se refere à característica de se terem homens nos cargos hierarquicamente mais elevados, Hultin (2003) estudou pela ótica do *glass ceiling* (*teto de vidro*) e pode ser explicado da seguinte maneira: as mulheres avançam profissionalmente, até que, em determinado momento, não conseguem ir além. Aparentemente, não há nada que as impeça, mas se torna impossível avançar mais. É como se, em algum momento, elas encontrassem um *teto de vidro*, invisível; porém, inexpugnável. Em contrapartida, os homens progridem mais rápido e com menos qualificação do que as mulheres, especialmente em áreas onde há predomínio feminino, como Educação e Enfermagem. É o chamado *glass escalator* (escada rolante de vidro).

A base teórica para um estudo desta natureza envolve necessariamente, relações de poder e questões de gênero. Por se tratar de um estudo sobre gestão escolar, o tema gestão democrática se configura como um importante objeto relacional para todos esses assuntos. Nesta medida, este texto toma esses elementos como fundamentais para o suporte à elaboração das idéias e análises que recairão sobre os dados da pesquisa.

A investigação sobre o que já havia sido produzido acerca do tema foi um passo importante para saber em que medida o assunto estava sendo estudado. Constatou-se que diversos pesquisadores trabalhavam com a temática de gênero e relações de trabalho, porém pouquíssimos pela perspectiva de estudos do *teto de*



*vidro*<sup>2</sup>. Em pesquisas específicas sobre mulheres trabalhadoras da área da Educação, não foi encontrado nenhum estudo que se utilizasse dessa análise teórica. Estudar as relações de poder e gênero pela ótica do *teto de vidro* revelou-se um caminho inovador, já que, em geral, as pesquisas que se utilizam desta temática, o fazem em campos onde a maioria dos profissionais é do sexo masculino. A Educação é reconhecidamente um campo de trabalho no qual há um predomínio absoluto de profissionais do sexo feminino.

A base empírica desta pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mais especificamente os/as diretores/as municipais. Essa escolha se justifica pelo reduzido número de profissionais homens nesta rede de ensino, menos de 3% num contingente de mais de 10.000 profissionais, mas com uma presença proporcionalmente maior dos professores homens nas funções de direção escolar, como se fará ver adiante.

Para iniciar o trabalho de pesquisa, tomou-se como base a eleição para diretores/as da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ocorrida no dia 22 de novembro de 2008, com a participação de 171 escolas. As informações sobre a eleição foram analisadas e serviram como importantes indicadores para nortear os futuros passos deste trabalho.

Os dados coletados apresentaram números surpreendentes<sup>3</sup>. Há 10.109 profissionais da Educação na rede pública de ensino de Curitiba. Destes, apenas 273 são homens (2,7%). Mesmo com tão poucos homens, muitos conseguem se eleger diretores.

Importa saber como estes homens, em número tão reduzido, conseguem chegar aos cargos de direção e vice-direção nas escolas, os maiores cargos dentro da gestão escolar.

Sabendo-se que a escolha de um diretor é uma atividade marcadamente política (SOUZA, 2007b), importa saber quais motivos movem as pessoas a optarem por um homem e não por uma mulher para a função de direção. E mais ainda, considerando que a maioria das pessoas dentro da escola é constituída por mulheres, o que levou tais mulheres a escolherem homens?

---

<sup>2</sup> Apenas cinco trabalhos lidam com esta perspectiva, três da área de Administração, um da área de Psicologia e um da grande área de Ciências Humanas.

<sup>3</sup> Números fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em outubro de 2008.

A cultura masculinizada ou machista tende a se propagar em todos, inclusive entre as mulheres, e, nesta condição, parece que a mulher realmente também contribui para eternizar esta condição de domínio masculino.

Esse debate pressupõe uma necessidade urgente de se discutir quais mecanismos movimentam as estruturas de acesso à gestão escolar, compreendidas aí as questões de gênero e as relações de poder. Souza (2007a), ao mapear os estudos acadêmicos sobre gestão escolar no período de 1987 a 2004, enfatiza que raramente os autores se debruçam sobre a problemática do gênero:

Destaca-se o fato de que os estudos dos períodos anteriores a 1987 sequer mencionem as questões de gênero, mesmo considerando que a educação já era um campo de atuação predominantemente feminino. (...) Já no período pós-1987 temos dois estudos, (...), tratando das questões de gênero, todavia nenhum deles destaca a política e as relações de poder no entorno da temática (SOUZA, 2007a, p. 266).

O autor ainda argumenta, no mesmo trabalho, que os estudos sobre a gestão escolar ou não reconhecem ou não se preocupam em saber quem são os sujeitos que atuam nas direções das escolas.

Uma das propostas desta pesquisa é conhecer um pouco mais as chapas que se candidataram aos cargos de direção e vice-direção nas escolas municipais de Curitiba, em 2008 e também um pouco do perfil dos/das diretor/as, em termos nacionais, a partir da Prova Brasil 2007.

Nessa análise, o objetivo é aprofundar o debate sobre a gestão e os/as dirigentes escolares, tomando por elemento central a relação entre gênero e poder, posto que neste trabalho a gestão é compreendida como uma rede de relações de poder, que se movimenta continuamente, alimentada pelas ações políticas das pessoas envolvidas.

Assim, os objetivos centrais deste trabalho estão focalizados na análise das relações de gênero e poder no acesso aos cargos de comando (direção e vice-direção) na gestão escolar municipal de Curitiba e, a partir da análise realizada, constatar ou não a existência do fenômeno do *teto de vidro* (*glass ceiling*) bem como suas formas de manifestação neste processo.

Mais do que responder, importa saber fazer as perguntas necessárias. E na tentativa de respondê-las, avançar cada vez mais na busca das respostas.

O primeiro capítulo trata do fenômeno do *teto de vidro*, evidenciando de que maneira ele se instala e como pode ser percebido, principalmente a partir de autores estrangeiros, uma vez que a temática é pouco estudada no Brasil.

O segundo capítulo deste trabalho analisa a produção acadêmica brasileira sobre gênero e educação. A inclusão deste capítulo no relatório final se justifica por esta ser uma área de baixa produção. Assim, torna-se importante divulgar os trabalhos produzidos neste campo do conhecimento.

O terceiro capítulo expõe algumas questões importantes relacionadas às temáticas de gênero e poder, embasadas nos seguintes eixos: gestão, política, docência e educação.

O quarto capítulo fala da mulher no mercado de trabalho, especialmente na educação, como profissão reconhecidamente feminina. A partir dos dados disponíveis na PROVA BRASIL 2007, faz um perfil comparativo nacional entre diretores e diretoras.

Por fim, o quinto e último capítulo analisa as temáticas de poder e gênero na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os mecanismos utilizados para essa análise foram o estudo investigativo das eleições para diretores na RME e uma pesquisa empírica realizada por meio de um questionário *on-line* disponibilizado aos/às profissionais.

## 1. ENTENDENDO O TETO DE VIDRO<sup>4</sup> (*GLASS CEILING*)

Segundo Steil (1997), o conceito do *teto de vidro* (*glass ceiling*) surgiu nos Estados Unidos, na década de 80, para descrever a barreira profissional que, de tão sutil, é transparente. Embora transparente, ela é suficientemente forte para impedir o avanço profissional das mulheres.

Nomear essas barreiras como *teto de vidro* se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis, transparentes, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano de muitas mulheres em diversos segmentos profissionais. Os preconceitos e atitudes contra as mulheres dentro das organizações profissionais as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais hierarquicamente mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero.

A existência do *teto de vidro* não é facilmente perceptível, ela é muito sutil, geralmente está embutida em brincadeiras e comentários, nas políticas administrativas, quase sempre favoráveis aos homens e na maneira como o espaço é utilizado e disponibilizado, sem levar em conta as necessidades femininas.

Para Durbin (2002), o *teto de vidro* configura-se como um obstáculo cristalino e tênue, que se manifesta em ações negativas contra as mulheres, a fim de impedi-las de avançar profissionalmente. Isto decorre, em parte, das percepções estereotipadas que a sociedade (homens e mulheres) tem das mulheres no exercício dos cargos de comando.

Baxter *et al* (2000) afirmam que a hipótese geral do *teto de vidro* é que não só é mais difícil para as mulheres chegarem aos cargos mais altos, como também os obstáculos aumentam, à medida em que elas vão galgando esses cargos, ou seja, quanto maior o cargo pretendido, maiores os obstáculos a serem enfrentados.

Para Martin (1990), os conflitos gerados pela desigualdade de gênero acontecem de maneira velada, nas entrelinhas do que é dito ou feito. Isto é comparável às outras formas de discriminação, como a racial, por exemplo. Para essa autora, os sujeitos envolvidos não assumem esse tipo de discriminação velada. Isto torna muito difícil estudar e detectar essas situações.

---

<sup>4</sup> Em alguns momentos do texto, ao invés de *teto de vidro* poderá se usada expressão em inglês *glass ceiling*.

No conceito *teto de vidro* está implícita a idéia de que, para a mulher, o gênero é um elemento de desvantagem, que a impede de subir ao topo da hierarquia funcional, uma vez que o gênero é uma categoria política e relacional, construído socialmente.

Os estudos sobre o *teto de vidro* são muito comuns na Europa e nos Estados Unidos. Há um grande número de trabalhos envolvendo o *glass ceiling* e as instituições laborais de todo tipo. As pesquisas versam sobre as condições do trabalho feminino em praticamente todos os campos, inclusive no da Educação.

Von Glinow (1988) realizou um estudo, nos Estados Unidos, em que constatou que 40% dos executivos e gerentes eram do sexo feminino. Porém, a maioria delas ocupava os mais baixos cargos hierárquicos possíveis dentro desta etapa profissional. Os mais altos cargos dentro da empresa (vice-presidentes ou superiores) eram ocupados por apenas 2,7% de mulheres.

Rastreando o período compreendido entre 1965 a 1988 e comparando a possibilidade de acesso aos maiores cargos, Von Glinow concluiu que, para as mulheres se igualarem aos homens, em termos de acesso às melhores e maiores funções, seria necessário, no mínimo, um período de 475 anos!

Corsun & Costen (2001) argumentam que as mulheres, para terem sucesso nas organizações, têm que seguir as regras e limites de um jogo pré-estabelecido pela classe masculina e branca. Nesse jogo pela disputa do poder, elas sempre estão em desvantagem.

As pressões legislativas e sociais são poderosas e concorrem no sentido de limitar o acesso das mulheres às hierarquias e etapas profissionais superiores. Os/as autores/as, pesquisando o ano de 1998, chegaram ao número de 3,8% de mulheres nos cargos de vice-presidência ou superiores. Apesar do pequeno aumento em relação ao número apontado por Von Glinow (1988), os/as autores/as concluem que a presença das mulheres na “sala da diretoria” ainda é muito pequena.

A possibilidade de estudar as condições de trabalho feminino e suas perspectivas de acesso aos cargos de comando na Educação se justifica exatamente pelo fato de a Educação ser um campo onde há grande número de mulheres atuando e poucos homens, comparativamente.

Nas escolas em que os homens, apesar de serem poucos, conseguem chegar aos cargos de direção e vice-direção, ou seja, onde isto ocorre com maior

preponderância, fica evidente a existência do *glass ceiling*. É neste ponto que reside a conexão, na presente pesquisa, da empiria com a teoria.

É preciso esclarecer que não é impossível que os homens assumam a direção escolar. Entretanto, estatisticamente seria mais difícil, não fosse a existência do *teto de vidro*, já que há muitas mulheres diretoras, mas há, proporcionalmente, mais homens na função. Conforme Goodman *et al* (2003), a exclusão das mulheres dos cargos de liderança é a principal marca da discriminação e evidência do *teto de vidro*; o que leva as mulheres à essa exclusão são as práticas e características organizacionais institucionalizadas e perenizadas pelo exercício desse fenômeno.

Meier & Wilkins (2002) e Lee (2002), pesquisam o *glass ceiling* nos cargos superiores da educação pública (superintendentes escolares) nos Estados Unidos. Em seu trabalho, os/as autores/as estudam de que maneira o sexo impacta nas diferenças salariais encontradas no grupo de profissionais pesquisado. Os autores afirmam que vários estudos têm demonstrado e confirmado a hipótese de que os salários femininos são mais baixos tanto no setor público como no privado.

Hultin & Szulkin (2000) chegaram à conclusão de que há relação entre as desigualdades salariais e o número de homens nos maiores cargos, ou seja, quanto maior o número de chefes homens nas organizações, mais baixos são os salários das mulheres em relação aos dos homens.

No Brasil, um importante trabalho foi feito na década de 90 - *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. Neste artigo, Demartini e Antunes (1993) demonstram como as mulheres “vão entrando no magistério primário e tornando o exercício dessa profissão predominantemente feminino, já na virada do século em São Paulo” (p. 5). Apesar disso, as autoras demonstram que a maioria das profissionais não está representada nos postos de controle e de formação de novos profissionais, que continuam a ser ocupados por homens.

Outra publicação de destaque é *Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença* – que traz várias experiências de projetos que atuam no sentido de acabar ou minimizar a desigualdade profissional entre os sexos.

Nesta obra, Carreira *et al* (2004) abordam treze experiências para promoção de equidade entre homens e mulheres trabalhadoras no Brasil, desenvolvidas por organizações da sociedade civil.

Ao analisar a situação das mulheres trabalhadoras no Brasil, quanto à ascensão na carreira, os/as autores/as constataam que:

Diversas pesquisas apontam que as mulheres enfrentam mais dificuldades para ascender a cargos de maior poder e mais bem remuneradas. Geralmente, precisam apresentar mais tempo de escolaridade que os homens para disputar o mesmo posto. Mesmo em setores de ocupação predominantemente femininos, como o da educação e o da saúde, os cargos de chefias são em grande parte exercidos pela minoria masculina (CARREIRA *et al*, 2004, p. 19).

Esta é uma obra importante, no sentido de que relata ações práticas e efetivas que atuam na conquista de melhores condições de trabalho para a mulher e, por conseguinte, na tentativa de superação das desigualdades. Embora os/as autores/as não se fundamentem teoricamente no *glass ceiling*, o fenômeno está presente na situação profissional das mulheres estudadas.

As pesquisas apontam que *teto de vidro* ocorre em todos os níveis educacionais. Basta que uma mulher aspire e torne público seu desejo de galgar os maiores cargos, imediatamente ela se torna uma vítima desta barreira invisível e cruel. Em relação à Educação Superior, Tabak (2003), esclarece:

Nos cargos hierárquicos mais elevados das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, predominam de maneira absoluta os homens – as mulheres se concentraram nas posições inferiores; são poucas aquelas que conseguem chegar ao topo (TABAK, 2003, p. 16).

Isso acontece apesar do grande número de mulheres que “levam seus estudos de pós-graduação até o fim, isto é, que têm suas dissertações e teses aprovadas” (TABAK, 2003, p. 17).

O aumento significativo das mulheres nos cursos de pós-graduação deve-se, também principalmente, ao apoio dado pelo CNPq e CAPES.

Vale ressaltar o importante papel desempenhado pelas bolsas concedidas pelas duas agências governamentais de apoio – CNPq e CAPES – que propiciaram a um número maior de mulheres a oportunidade de obter titulação acadêmica e ascender na sua carreira (TABAK, 2003, p. 17).

Embora haja muitas alunas de pós-graduação, são poucas que se utilizam de bolsas para realizar seus estudos no exterior. A autora destaca que a proporção de mulheres é pequena, comparada ao número de homens e isso se acontece pelo

fato de que “(...) é sempre mais difícil para a mulher afastar-se por alguns anos, principalmente se é casada e tem filhos” (TABAK, 2003, p. 17).

Confirmando a hipótese de difícil ascensão aos cargos, a autora cita um estudo realizado pelo evento Encontro de Mulheres Cientistas, organizado pelo Núcleo de Estudos sobre a Mulher (NEM), no campus da PUC-Rio. Nesse encontro, que teve a participação de 54 mulheres (cujas profissões eram biólogas, engenheiras, físicas e professoras universitárias):

Onze participantes trabalhavam na profissão há mais de 30 anos e havia cinco, inclusive, que se dedicavam à pesquisa científica há mais de 40 anos. Ou seja, não há dúvida de que se tratavam de mulheres identificadas e gratificadas com a sua carreira profissional. E, no entanto, havia muito pouca correspondência entre essa dedicação e a oportunidade que lhes foi oferecida de ocupar cargos de chefia ou direção, dentro das instituições científicas e tecnológicas à qual estavam vinculadas. Apenas dez delas haviam sido chefes de laboratório e oito, chefes de departamento acadêmico. Das restantes, muitas jamais tinham sido convidadas para exercer esses cargos (TABAK, 2003, p. 22).

Os obstáculos encontrados por essas mulheres se revelaram de várias ordens, inclusive de natureza pessoal; por exemplo, na impossibilidade de se conciliar trabalho e vida familiar. Mas os maiores empecilhos relatados por elas referem-se à persistência de preconceitos relacionados à capacidade e competência feminina, evidenciados pelas inúmeras manifestações machistas às quais foram submetidas. Quanto aos obstáculos de ordem institucional, alusivos às condições de trabalho, o que foi relatado por elas e constatado pela autora, é que

A estrutura institucional é considerada “masculina”, na medida em que não leva em conta as necessidades especificamente femininas. Os modelos de avaliação do desempenho são considerados também masculinos em virtude de sua rigidez (TABAK, 2003, p. 22).

Ao se deparar com este mundo masculino, muitas mulheres trabalhadoras, na tentativa de obterem o respeito profissional, começam a apresentar atitudes masculinizadas. Embora não haja uma “maneira feminina de administrar”, há este modelo masculino, muito enraizado, ligado ao simbolismo da força e da violência. É neste modelo que muitas vezes a mulher se inspira profissionalmente, já que é o mais respeitado e associado ao poder.



## 2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO: A produção acadêmica brasileira

Como o presente trabalho busca basicamente entender como ocorrem as relações de gênero e poder na área da Educação, especialmente no que se refere ao ingresso de homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, era condição metodológica *sine qua non* realizar um levantamento preliminar rigoroso da produção acadêmica brasileira. Essa tentativa de mapear temáticas iguais ou aproximadas que já foram estudadas levaria à percepção das tendências desta produção, bem como à constatação ou não do avanço das pesquisas na análise das limitações impostas profissionalmente às mulheres.

A pesquisa foi realizada junto ao Banco de teses e dissertações da CAPES<sup>5</sup>, em duas fases. Na primeira fase foram utilizados os seguintes termos (descritores):

- gestão feminina na Educação
- acesso feminino aos cargos de poder na Educação
- mulheres no comando da Educação
- o feminino na gestão educacional
- o acesso feminino na gestão educacional
- cargos de comando feminino na Educação
- o acesso feminino aos cargos de poder na Educação
- cargos superiores exercidos por mulheres na Educação
- mulheres no comando da Educação
- o perfil da mulher gestora na Educação
- gênero e cargos de comando na Educação
- poder feminino na Educação

Na segunda fase foi utilizado somente um descritor, muito específico, para o que se buscava:

- <sup>6</sup>*teto / telhado de vidro (glass ceiling)*

---

<sup>5</sup> [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), acessado em junho de 2008.

<sup>6</sup> A tradução do *glass ceiling* para o português pode ser encontrada em duas versões: *teto de vidro* ou *telhado de vidro*. Optou-se, neste trabalho, por utilizar a expressão *teto de vidro*.

Na primeira etapa foram encontrados trinta e quatro trabalhos, sendo vinte e sete dissertações de mestrado e sete teses de doutorado<sup>7</sup>. Na segunda etapa, a produção acadêmica encontrada revelou-se muito escassa (somente cinco trabalhos<sup>8</sup>), sendo quatro dissertações e uma tese.

Aproximadamente 36% dos trabalhos listados não se referem especificamente à área da Educação. Optou-se por listar trabalhos fora do contexto educacional pela necessidade de se priorizar os textos que fornecessem pistas sobre as condições de trabalho da mulher e suas possibilidades de ascensão profissional de maneira geral no mercado de trabalho, pois, a partir disso, poder-se-ia, por analogia, tentar vislumbrar suas condições de trabalho também na área da Educação.

Para uma análise mais didática da produção acadêmica, foram estabelecidas sete categorias<sup>9</sup> para acomodar os 39 trabalhos encontrados. Essas categorias referem-se às temáticas mais relevantes e de maior destaque que as pesquisas apresentaram. São elas:

1. Educação como profissão feminina;
2. Relações de poder, sociais, políticas e de gênero na educação;
3. Perfil / face / representação social da mulher profissional da educação;
4. Formação da mulher profissional na Educação/ especificidades;
5. Mulher bem-sucedida em funções de comando;
6. Mulher / mercado de trabalho / discriminação;
7. *Teto/Telhado de vidro*;

A seguir é feita a análise dos trabalhos encontrados, já separados pela categoria de análise à qual pertencem:

### **1.<sup>a</sup> categoria: Educação como profissão feminina**

Essa categoria apresenta oito textos. O trabalho de Yanooulas (1994), *Educar: Una profesion de mujeres? La feminizacion del normalismo y la docência*, concentrou-se em analisar o processo de feminização do magistério, fazendo um estudo comparado entre Brasil e Argentina, no período de 1870 a 1930.

---

<sup>7</sup> Ver Anexo 1 ( trabalhos de 1 a 34)

<sup>8</sup> Ver Anexo 1 ( trabalhos de 35 a 39)

<sup>9</sup> Ver Anexo 2: Produção Acadêmica – Categorias de Análise

Um outro estudo comparado é o de Almeida (1996) *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, desta vez entre Brasil e Portugal. O principal objetivo é compreender as características profissionais do magistério feminino, sem perder de vista os atributos de feminização e desvalorização da carreira docente. Com a intenção de recuperar as origens dos atributos femininos da profissão, a autora fez um estudo histórico, colhendo e analisando informações fornecidas pela imprensa periódica educacional e feminina do final do século XIX até meados do século XVIII.

Já o trabalho de Fagundes (2001), *Pedagogia – Escolha marcada pelo gênero*, o objetivo foi recompor a história do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. A autora apresenta um perfil da educação feminina ao longo da história, até o encaminhamento profissional da mulher para o curso de Pedagogia.

A pesquisa realizada por Ferreira (1997), *A docência elementar nos limites de uma territorialidade feminina?*, busca, a partir das relações sociais entre os gêneros, entender e apreender os condicionantes da função da professora do Ensino Elementar de Recife, Pernambuco. A partir de uma análise histórica e social, tenta compreender as mudanças que vêm acontecendo na profissão, a partir das mudanças da condição feminina.

Saparolli (1997), em seu trabalho *Educador Infantil: uma ocupação do gênero feminino*, analisa semelhanças e diferenças nos perfis sócio-demográficos de mulheres e homens que trabalham como educadores infantis em creches paulistanas e como isso reflete em suas práticas profissionais. O estudo constatou que a presença de homens na função de educador infantil nas creches é muito baixa (0,25%), uma vez que essa é uma função do gênero feminino.

Outro trabalho que analisa a questão de gênero na Educação Infantil é o de Sayão (2005), *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil – um estudo a partir de professores na creche*, no qual a autora tenta compreender como os homens se constituem como docentes em uma profissão tipicamente feminina.

Na pesquisa de Vieira (2003), *A feminização do magistério de séries iniciais da Rede Pública do Distrito Federal*, são analisados os fatores que contribuem para o processo de feminização da função docente e suas implicações para a valorização e desvalorização profissional. A autora argumenta que tal processo deve ser percebido como parte de um contexto histórico de uma sociedade patriarcal.

Já no trabalho *Mulher-professora: paixão pelo (im)possível*, Saldanha (1998) busca compreender os motivos pelos quais os sujeitos ainda se sentem

atraídos para a carreira do magistério, mesmo com a crescente desvalorização profissional do professor. A base teórica desta pesquisa fundamenta-se nas teorias de Freud e Lacan, numa abordagem psicanalítica.

Essa categoria apresenta 8 trabalhos e enfoca, basicamente, a feminização do magistério, reforçando o fato de que a Educação é um mercado de trabalho feminino. Todos os trabalhos, com exceção de dois (*Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche; Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino*) analisam o papel da mulher na Educação a partir de uma ótica feminina.

## **2.<sup>a</sup> categoria: Relações de poder, sociais, políticas e de gênero na educação:**

Em *Domesticidade e profissionalismo – Relações de trabalho e de gênero na escola pública*, Marçal (1994), constata-se a presença das relações domésticas na prática pedagógica. Isso caracteriza um outro tipo de qualificação profissional, diretamente ligado ao tipo de construção que a sociedade faz do ser homem ou mulher.

A pesquisa *Educação: espaço privilegiado de ação política das mulheres*, Vaz (1997) analisa a atuação política da mulher no sistema educacional. As mães dos alunos têm, na escola, a possibilidade de acesso ao Conselho de Escola e à Associação de Pais e Mestres. Isso fortalece a atuação política da mulher, legitimando-a em seu papel de mãe e cidadã.

O trabalho de Gandia (2003), *Mulher na política, educação e gênero: seu compromisso com a cidadania plena*, também contempla a formação política da mulher, só que por outro viés. Analisa a trajetória de cinco vereadoras em Presidente Prudente, que eram educadoras, mas que optaram pela carreira política quando perceberam a necessidade de atuarem para fomentar o pleno desenvolvimento da cidadania da população da região.

Sponchiado (1997), em *Docência e Relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995*, mapeia e examina a produção discente dos Programas de Pós-graduação em Educação no país, com o objetivo de contribuir para a socialização do conhecimento elaborado sobre docência e gênero.

O trabalho de Pereira (1995), *Educação e gênero: uma experiência comunitária com mulheres da periferia de Porto Nacional/TO*, sistematiza uma prática de educação comunitária com mulheres. A autora participa de um movimento

comunitário e da Associação de Moradores, vivenciando todas as etapas educativas para criação de alternativas de produção para vida familiar da comunidade.

Em *A arte de ser mulher: rupturas com restrições de gênero nas histórias de vida de mulheres*, Mello (2004) faz uma análise de seis histórias de vida de mulheres, na faixa etária entre 57 e 65 anos, que tiveram pouca oportunidade de educação formal, mas que, por meio da participação em um grupo de teatro exclusivamente feminino, conseguem ter acesso a visões de mundo que questionam as relações de gênero. Assim, elas conseguem se apropriar de mecanismos que lhes ajudam a romper as restrições de gênero, fortalecer a solidariedade e participar de redes de mulheres.

Na pesquisa *Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de Mestrado no Estado de São Paulo*, Jardim (2003) sistematiza e analisa as pesquisas que abordam gênero ligado à educação escolar, no período de 1990 a 2000 nos programas de Pós-graduação em Educação da UFSCar, USP/SP e PUC/SP. O objetivo do trabalho é estudar a maneira pelo qual gênero tem contribuído para as questões educacionais.

No trabalho *Relações de gênero e reestruturação bancária: outras pulsações*, Esposito (2001) se propõe a articular as categorias gênero, trabalho e subjetividade frente aos processos de reestruturação e de informatização do setor bancário brasileiro. Para isso, analisa as formas como o gênero dos trabalhadores influencia na colocação nos postos de trabalho na Caixa Econômica Federal.

Já o estudo de Saboya (2004) *Direção Escolar: na interface do masculino e feminino. Um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho* aborda as relações de gênero no âmbito da relação escolar, ou seja, dentro de uma escola, com suas especificidades.

Embora essa categoria detenha o maior número de trabalhos (9), somente dois autores se preocuparam com a questão política da mulher, ou seja, em analisar a mulher como ser político atuante (Mulher na política, educação e gênero: seu compromisso com a cidadania plena; Educação: espaço privilegiado de ação política das mulheres).

Dois trabalhos se debruçaram sobre a figura da mulher como professora e diretora (Domesticidade e profissionalismo – Relações de trabalho e de gênero na escola pública; Direção Escolar: na interface do masculino e feminino. Um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho).

Quanto ao estado da arte, duas autoras preocuparam-se em analisá-lo. (Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de Mestrado no Estado de São Paulo; Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995).

Uma autora estudou a questão da mulher bancária e a influência de gênero na questão da reestruturação (Relações de gênero e reestruturação bancária: outras pulsações?).

Quanto à força da mulher na comunidade, somente uma autora pesquisou essa temática (Educação e gênero: uma experiência comunitária com mulheres da periferia de Porto Nacional/TO)

Já na questão do gênero ser um elemento que impede e restringe o avanço feminino, apenas uma autora estudou esse assunto (A arte de ser mulher: rupturas com restrições de gênero nas histórias de vida de mulheres).

### **3.<sup>a</sup> categoria: Perfil / Face / Representação social da mulher profissional da Educação**

No trabalho *Representações Sociais do Feminino: Suporte às novas formas de organizações de trabalho*, Girão (2001) objetiva analisar as representações sociais a partir de uma organização do setor energético, marcada pelo contingente masculino, muito superior ao feminino.

A pesquisa desenvolvida por Moraes (2005), *Representações do Feminino na II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação – 1928*, busca identificar as representações no debate das três Conferências Nacionais de Educação, em 1920.

Vargas (1992), em seu trabalho *Administrador escolar mulher no desempenho dos diversos papéis sociais: um estudo sobre educação e gênero*, busca compreender as angústias e preocupações da mulher que é mãe de família e também gestora.

*As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do Século XIX às décadas iniciais do século XX*, de Grassi (2003), é um estudo que investiga quem eram as mulheres que se tornavam professoras naquele período histórico e os motivos pelos quais optavam pelo magistério.

O trabalho de Mota (2000), *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*, estuda a contribuição de quatro mulheres professoras na

política educacional maranhense, a partir da trajetória pessoal e profissional de cada uma. Ao concluir, defende o direito à memória do percurso feminino na educação.

*Preferências de leitura de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?*, de Corrêa (2004), é um trabalho que investiga as escolhas de leitura de meninos e meninas e como isso influencia e fortalece os estereótipos. Ao final, propõe que a escola ofereça aos estudantes, temas de leitura equilibrada, a fim de não favorecer a reprodução de estereótipos

Nubile (2005), em sua pesquisa *Fios de um bordado feminino: uma abordagem psicanalítica do feminino na educação*, aborda a questão do discurso universal e a resposta particular do sujeito frente ao que seu tempo lhe impõe. É uma pesquisa que recorre à Sociologia, à História e à Psicanálise para focar o feminino e o modo como ele foi abordado na modernidade e na contemporaneidade.

Essa categoria apresenta 7 trabalhos. Desses, cinco trabalhos (*As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do Século XIX às décadas iniciais do século XX*; *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*; *Preferências de leitura de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?*; *Representações do Feminino na II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação – 1928*, *Administrador escolar mulher no desempenho dos diversos papéis sociais: um estudo de educação e gênero*) analisam a representação social da mulher professora, inclusive os estereótipos que se reproduzem dentro da escola e também as representações do feminino na sociedade.

Os trabalhos dessa categoria buscam identificar os estereótipos que perseguem a mulher e que influenciam sua representação. Também traz elementos que ajudam a entender por que e como a figura da mulher foi construída historicamente.

#### **4.<sup>a</sup> categoria: Formação da mulher / profissional da Educação / especificidades**

O trabalho *Viver é afinar um instrumento – Processos de Formação Feminista no Brasil*, de Soares (2001), tem como foco os processos de formação desenvolvidos pelo movimento feminista brasileiro, a partir de meados da década de 70.

Vasconcelos (2003), em *Mulher professora: gênero e formação*, sistematiza e analisa as pesquisas acadêmicas convertidas em dissertação de mestrado, que abordaram gênero ligado à educação escolar, no período de 1990 a 2000.

No trabalho *Ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do feminino na educação*, de Marafon (2006), a feminização do magistério é investigada no período da Primeira República.

As pesquisas dessa categoria analisam os processos de formação da mulher trabalhadora da Educação, além de um deles fazer uma espécie de estado da arte dos trabalhos sobre gênero educação (*Mulher professora: gênero e formação*). Esses trabalhos trazem elementos que podem ajudar a explicar a situação da mulher no mercado de trabalho da Educação.

### **5.<sup>a</sup> categoria: Mulher bem sucedida ou em funções de comando**

Em seu trabalho *Mulheres profissionais bem sucedidas: um estudo exploratório no contexto organizacional brasileiro*, Mancini (2005), investiga e descreve o perfil de mulheres bem sucedidas no Brasil, analisando o histórico de 230 mulheres e suas trajetórias de vida. No trabalho *A situação da mulher que exerce postos de comando em uma universidade particular*, Andrade (1997) tem por objetivo estabelecer o perfil da mulher que exerce altos cargos nas universidades. Para isso, procura compreender as condições sociais, culturais, pessoais e institucionais que possibilitam sua ascensão profissional.

Porto (2002), em *Com licença, eu vou à luta! Mulheres empresárias de Patos de Minas*, analisa a entrada de mulheres no mercado de trabalho como empresárias, nas décadas de 1980 a 1990. O estudo mostra que a questão da inferioridade da mulher é uma construção social, já que mulheres e homens são educados de maneira diferente, numa espécie de hierarquia, em um relacionamento de poder e é no interior das relações sociais que estes conceitos afloram.

As pesquisas dessa categoria falam das mulheres que venceram na profissão, dentro das empresas, como autônomas ou dentro das universidades e de que maneira se adequaram ao mercado e às pressões profissionais.

### **6.<sup>a</sup> categoria: Mulher / Mercado de Trabalho / Discriminação**

A pesquisa *As mulheres de formação universitária: reversão da desigualdade de gênero e seus reflexos no mercado de trabalho? Brasil: 1970 a 2000*, de Guedes (2004), analisa a questão do gênero e o avanço na igualdade entre os sexos no mercado de trabalho, observando a trajetória do contingente de homens e mulheres com formação universitária no período de 1970 a 2000.



*A discriminação da mulher no acesso ao trabalho*, de Silva (2003), aprofunda o debate sobre a questão de práticas discriminatórias contra a mulher no ambiente de trabalho. Assim, estuda o comportamento sócio-psico-jurídico da discriminação.

Alves (2006), em sua pesquisa *Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia*, faz um estudo sobre as trajetórias escolares e ocupacionais e relações de gênero de mulheres trabalhadoras da cidade de Alagoinhas – BA. Analisa, a partir das relações de gênero, os fatores objetivos e subjetivos que influenciam o acesso e permanência dessas mulheres nos cursos da EJA.

O estudo de Camargo (2007), *Relações Sociais de gênero entre mulheres/professoras na Regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho*, analisa o enfraquecimento dos sindicatos no processo de luta contra o capital trabalhador, a partir da década de 70. A autora afirma que as professoras, além de não se engajarem na luta sindical, também não estão à frente dos postos de poder, alienando-se dos interesses de sua classe.

Essa categoria possui quatro trabalhos. Três deles (*As mulheres de formação universitária: reversão da desigualdade de gênero e seus reflexos no mercado de trabalho*; *A discriminação da mulher no acesso ao trabalho*; *Relações sociais de gênero entre mulheres/professoras na regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho*) tratam das discriminações da mulher no mundo do trabalho. Além disso, discutem o enfraquecimento da mulher professora como sindicalizada. O trabalho *Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia* enfoca a permanência das mulheres na EJA.

### **7.<sup>a</sup> categoria: Teto / Telhado de vidro**

Nessa categoria, Capaldo (1994), em seu trabalho *A mulher na Administração de Empresas (um estudo exploratório em três empresas estatais paulistas)*, faz um estudo exploratório a fim de investigar o avanço nas carreiras gerenciais das mulheres, em três empresas estatais paulistas, nas quais há uma predominância de homens no quadro de funcionários. A pesquisadora identificou a existência de barreiras atitudinais e institucionais no acesso das mulheres às

carreiras administrativas – o *telhado de vidro*. Isso exclui as mulheres das redes de poder e reforça a questão dos papéis sexuais que predominam na sociedade.

Já o trabalho de Manzini (2002), *A trajetória da mulher nas grandes organizações de auditoria financeira: um estudo exploratório*, objetiva “tratar do tema da mulher executiva no contexto de um ambiente notadamente masculino: as grandes empresas de auditoria financeira na cidade de São Paulo”. O autor analisa a discriminação histórica (barreiras / *telhado de vidro*) que a mulher enfrenta na sua escalada rumo aos grandes cargos das corporações. As percepções da mulher “quanto às características e atitudes consideradas por elas como importantes e influenciadoras em seu sucesso profissional” também são objeto de análise.

A pesquisa de Miranda (2006), *A percepção da mulher no mercado de trabalho: emprego, carreira ou vocação*, analisou a questão das mulheres no mercado de trabalho, buscando compreender como o fenômeno do *teto de vidro* atinge essas mulheres e as impossibilita de alcançar níveis profissionais mais altos dentro das organizações. A pesquisa concentrou-se em um grupo de 172 mulheres inscritas em cursos de pós-graduação na área de negócios. Também analisou o nível de comprometimento e de satisfação dessas mulheres em seu local de trabalho e se elas se entendiam vítimas do fenômeno do *teto de vidro*.

A investigação de Rocha (2006), *Gênero em ação: rompendo o teto de vidro? (Novos contextos da tecnociência)*, analisa as relações de gênero e tecnociência, especificamente na área da produção de *softwares* da informação e da comunicação. O estudo busca avaliar até que ponto as mulheres teriam ultrapassado o *teto de vidro* neste segmento de trabalho. Procura avaliar, também, em que medida a inserção dessas mulheres, nesse campo específico, considerado “masculino”, influencia na questão das desigualdades de gênero.

O último trabalho dessa categoria, *Um estudo sobre valores individuais e as mulheres no mercado de trabalho*, de Gonçalves (2007), procura investigar os valores individuais de homens e mulheres em um ambiente de trabalho, a fim de saber se há diferenças de valores entre os gêneros. Ainda procura analisar os comportamentos em relação à mulher nas organizações. A pesquisadora utilizou um questionário que foi construído para uma pesquisa internacional que foi realizada em diversos países para fins de comparações transculturais. Os resultados demonstram a existência de “conflitos de pensamentos e posturas entre homens e mulheres no

ambiente de trabalho”, o que justificaria a existência do *teto de vidro* dentro das organizações.

Todos os cinco trabalhos mostram a mulher profissional sendo vítima de discriminação em suas funções. Essas pesquisas ajudam desvendar como acontecem os processos de discriminação contra a mulher nos ambientes laborais e quais fatores podem agravar essa discriminação.

Nenhum desses estudos, porém, se refere exclusivamente a uma área dominada pelas mulheres, como Educação. Ao contrário, dos cinco trabalhos, três estudam o fenômeno do *teto de vidro* em campos nos quais há mais homens do que mulheres e dois não se baseiam nessa premissa como condição de estudo, ou seja, essa informação não tem relevância para a pesquisa.

## 2.1 Breves considerações a respeito da produção encontrada

Ao se analisar a produção acadêmica brasileira, vimos que, na década de 90, foram produzidos treze trabalhos. Essa produção mais do que dobrou no período de 2000-2007, quando foram produzidos vinte e sete trabalhos. Em quinze anos (1992 a 2007<sup>10</sup>), a pesquisa acadêmica brasileira produziu somente trinta e nove trabalhos sobre a temática *gênero/educação/relações de poder/teto de vidro*. Em relação à temática específica *direção escolar/gênero*, foram encontrados apenas dois trabalhos: o de Vargas (1992) e o de Saboya (2004). É um número baixo para uma temática tão importante. Souza (2007a), já tinha detectado essa baixa produção acadêmica no que se refere aos estudos que focalizam direção escolar e gênero:

Chama a atenção a pequena presença de estudos sobre a direção escolar e as questões de gênero. São apenas dois trabalhos ao longo de todos esses anos (1987/2004), (...) Essa pequena produção acerca deste objeto não corresponde à importância que as questões sobre gênero têm nas relações de poder e, consequentemente, na composição da política escolar (SOUZA, 2007a, p. 88)

Ao se mapear essa produção acadêmica, fica evidente que essa é uma temática que pode e deve ainda ser melhor estudada. Com a mudança dos tradicionais modelos familiares, cada vez mais as mulheres assumem posições de arrimo de família e delas muitas vezes dependem famílias inteiras. Assim, estudar as

---

<sup>10</sup> O período disponível no Banco de Teses da CAPES se estendia de 1992 a 2007 no momento do levantamento realizado nesta pesquisa.

condições do trabalho feminino e suas possibilidades de acesso aos mais altos postos e conseqüentemente aos melhores salários, possui fundamental importância social.

A principal tendência desses trabalhos refere-se à formação da mulher como profissional da educação e os processos educacionais ou sociais pelos quais ela passa, até chegar a se transformar em uma profissional. Dos 39 trabalhos, 20 deles dão ênfase para essas temáticas.

Embora esses estudos sejam de grande importância, existe a necessidade de trazer para a discussão não somente a formação da mulher profissional da educação, mas também suas possibilidades de superar as limitações encontradas no mercado de trabalho. Nesse sentido, o fenômeno do *teto de vidro* é um importante diferencial para se analisar a questão da mulher que trabalha na educação.

O presente estudo demonstra um caráter inovador, ao se propor a analisar, pela perspectiva do *glass ceiling* uma área onde predominam as mulheres e também por aliar os estudos sobre gestão escolar ao estudo do gênero e das relações de poder. A finalidade é enriquecer o campo de pesquisa e possibilitar novas formas de entendimento sobre estas matérias tão complexas.

Mesmo na Educação, tradicionalmente uma área feminina, as mulheres não escapam das desigualdades e preconceitos. Isso se dá, em grande parte, devido às questões de gênero. Xavier (2009), esclarece que:

Historicamente vemos que a diferença foi tratada como desigualdade. Homens e mulheres são diferentes entre si, assim como os homens são diferentes entre si, tal como ocorre entre as mulheres, no entanto, as diferenças foram construídas como desigualdades. A desigualdade de gênero constitui uma das agendas de luta dos movimentos feministas e é neste contexto que o conceito de equidade de gênero ganha importância. Por equidade de gênero entendo a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero (masculino ou feminino) (XAVIER, 2009, p. 37).

Portanto, trazer a discussão de gênero para o campo da gestão escolar poderá propiciar uma melhor compreensão das limitações nesse campo de estudo e ajudar no enfrentamento das desigualdades profissionais confrontadas pelas mulheres que atuam na área da Educação.

### 3. GÊNERO E PODER: A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA

*E os códigos políticos criam cidadãos de segunda categoria, nomeadas mulheres, a partir de sua sexualização, a partir de uma definição atrelada a seu corpo e a seu sexo biológico (SWAIN, 2005, p 345).*

O gênero, construído historicamente e entendido como um conceito cultural, carrega em seu bojo a possibilidade de ser utilizado dentro de várias dimensões políticas. O uso que se pode fazer dele tanto poderá ser para normatizar e normalizar<sup>11</sup> atitudes, comportamentos e perfis, moldando as organizações e mantendo as hierarquias sociais estabelecidas, como para confrontar os antigos padrões constituídos a fim de se alcançarem mudanças e se diminuïrem as desigualdades entre os sexos. Para Meyer (2003),

(...) o gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (MEYER, 2003, p. 11).

Para utilizar-se do gênero como ferramenta, continua a autora, é necessário se fundamentar no chamado feminismo pós-estruturalista, que se consolida, principalmente, nos estudos de Foucault e Derrida. Essa vertente teórica não trata o corpo como um ente biológico universal, origem das diferenças entre homens e mulheres, sobre o qual a cultura age para produzir as desigualdades, o que não significa a negação do fato de que o gênero se constrói com os corpos e também por meio deles (reconhecidos e nomeados como corpos sexuais). Não se diminui a importância do corpo, apenas se muda o foco dessas análises.

Na verdade, os estudos pós-estruturalistas discutem o gênero a partir de abordagens que entendem a linguagem “como *locus* de produção das relações que

<sup>11</sup> Normalizar e normatizar aqui entendidos no sentido foucaultiano dos termos. Ratto (2004) esclarece que a questão da norma em Foucault adquire dois sentidos básicos:

1. A norma se equivale à regra, o que leva ao conceito de normatização, um movimento de citar, produzir, escrever e organizar normas. “Normatizar, nesse sentido, significa criar normas” (RATTO, 2004, p. 210).

2. O sentido da norma “vincula-se aos mecanismos de normalização” (p.211). A normalização traz o indivíduo para a norma, no movimento de torná-lo normal, tirá-lo da anormalidade. Ratto conclui que “se a norma é o produto final da normatização, o normal é o produto final da normalização” (RATTO, 2004, p. 211).

a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2003, p. 16). Por esse contexto, o conceito de gênero, se expande e

(...) passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas como os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p.16).

Assim, torna-se necessário examinar os processos de construção do gênero, pelas várias facetas que ele encerra em si – “biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres” (MEYER, 2003, p. 16). Ou seja, não basta apenas entender os papéis e funções dos homens e das mulheres na sociedade. É preciso ir além do indivíduo e analisar o contexto em que ele está inserido, em que pese a atuação das instituições às quais ele está submetido e de todas as variáveis que delimitam e organizam uma sociedade, como leis, símbolos, normas e políticas, tudo isso perpassado por entendimentos e representações do feminino e do masculino.

Ainda segundo a autora, a construção do gênero não é um processo linear, nem acabado, é algo que se faz continuamente, ao longo da existência humana, por meio dos mais diversos estabelecimentos e ações sociais, inclusive pela escola. Por esse ponto de vista, compreende-se que há uma intensa relação entre gênero e educação e que o processo educativo está além das relações familiares e/ou escolares:

(...) educar engloba um complexo de forças e processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2003, p. 17).

Também esclarece a autora que há muitas e conflitantes formas de definir e de viver a masculinidade e a feminilidade, uma vez que os seres humanos nascem e vivem em tempos, lugares e circunstâncias peculiares.

Entendendo-se a cultura como um espaço de permanente contestação, que produz sentidos múltiplos e divergentes de masculinidade e feminilidade, todas as noções “essencialistas, universais e transhistóricas de homem e mulher – no

singular – passam a ser consideradas demasiadamente simplistas e contestadas”. É preciso articular o gênero com outras marcas sociais, como “classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade” (MEYER, 2003, p. 17).

Segundo Scot (1995), é necessário lembrar ainda que o conceito de gênero não se refere somente às mulheres e não se detém somente na análise de suas condições de vida. Ao contrário, ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções realizadas devem apreciar e até tomar como base as relações de poder entre os “sujeitos de gênero” – aí entendidos como mulheres, homens e as várias configurações sociais e culturais.

Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder e gênero vigentes na sociedade em que vivemos (MEYER, 2003, p. 19).

Quando se discutem as questões referentes às desigualdades de gênero pela perspectiva pós-estruturalista, em alguma medida, também se faz uma análise dos processos e sistemas sociais que delimitam e sinalizam os sujeitos em função não só de seu gênero, mas também de sua raça, nacionalidade, classe social, aparência física, religião e outros “marcadores sociais”. Ao se fazer essa análise mais apurada, é preciso ter clareza nas intervenções sociais e políticas que se deseja ou se pode realizar (MEYER, 2003, p. 19).

Nas questões educacionais, vários estudiosos têm se debruçado sobre o tema gênero e educação. Porém, destaca a autora, os estudos sobre avaliação do rendimento ou da aprendizagem escolar, analisados pela ótica do gênero, têm sido pouco explorados. Alguns estudos, porém, já sinalizam importantes revelações sobre essa temática:

Dados estatísticos atuais, no entanto, apontam que as mulheres brasileiras apresentam níveis de escolaridade média mais elevados que o dos homens e que as meninas vêm se saindo melhor que os meninos em todos os níveis de ensino. Apontam, também, que elas iniciam os estudos mais cedo, sofrem menor número de reprovações e abandonam menos a escola (MEYER, 2003, p. 20).

A autora afirma que, contemporaneamente, os estudos sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas que se utilizam da perspectiva de gênero têm

demonstrado que a sociedade opera a partir de uma identidade que é aceita como norma, legitimada – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média, judaico-cristã. Esses estudos querem compreender e esclarecer, justamente, que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais. E que esses processos de produção acontecem de maneira tão corriqueira e imperceptível que nem os sujeitos que deles participam (ativa ou passivamente) percebem. Refletir sobre isso, sobre como se dá essa participação dos indivíduos nesses processos, tanto no âmbito escolar como em qualquer outro, gerará, com certeza, profícuas discussões políticas.

Além disso, o incremento de pesquisas pela perspectiva de gênero possibilitará não só o repensar da inserção social dos sujeitos, mulheres e homens, profissionais da educação, como também contribuirá para “a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, não só no que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações” (MEYER, 2003, p.26).

### **3.1. Abordagens sobre o conceito de gênero**

O conceito de gênero, tal como se apresenta hoje, é resultado de um longo processo histórico. Louro (2004), em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação*, apresenta um síntese bastante didática e esclarecedora dessa caminhada, motivo pelo qual a empregamos neste trabalho.

A formação do conceito de gênero está ligada à história do movimento feminista contemporâneo. Enquanto movimento social organizado, o feminismo pôde ser reconhecido no Ocidente a partir do século XIX.

O sufragismo, hoje reconhecido como “1.<sup>a</sup> onda do feminismo”, caracterizou-se como um grande movimento, presente em vários países ocidentais tendo como objetivo estender o direito de voto às mulheres.

Na 2.<sup>a</sup> onda, que se iniciou no final na década de 60, o feminismo, além das contextualizações sociais e políticas, voltou-se basicamente para a elaboração teórica. A partir do debate que se inicia, de um lado, entre militantes e estudiosos e de outro, dos muitos críticos, começa-se a construir e problematizar o conceito de gênero.

O ano de 1963 é tido como um ano chave da rebeldia e contestação. Em vários países, como França, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, diversos



grupos sociais demonstram seu desagrado perante o panorama social e as discriminações a todo tipo de segregação e ao silenciamento. Muitos movimentos se iniciam e se transformam nesse período. Surgem obras literárias clássicas do feminismo. Louro (2007) destaca três: *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969).

Nesse importante momento histórico, nessa ebulição social e política é que o movimento feminista contemporâneo se consolida. Além de marchas e protestos públicos, publicações em jornais e revistas, muitas feministas, em suas funções acadêmicas (docentes, pesquisadoras), utilizam-se de seus papéis nas instituições para trazer questões referentes à mulher. É nesse contexto que surgem os estudos da mulher.

Conforme Louro (2007), o grande objetivo das primeiras estudiosas do feminismo foi trazer para o campo da visibilidade a figura da mulher.

A história linear conta que durante séculos a mulher foi objeto de grande segregação social e política, o que levou a sua total negação como sujeito, em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas ciências, nas letras e artes. Trabalhando com esta perspectiva, as primeiras estudiosas corajosamente trouxeram à tona este panorama. Ainda que mostrasse a mulher apenas como vítima, sem levar em conta que a mulher tem uma história, conforme Perrot (2008), tais estudos serviram como importantes mecanismos para destacar a figura da mulher e torná-la mais “visível”.

Para cumprir seu papel de denúncia, os primeiros estudos em áreas como antropologia, sociologia e educação são, basicamente, descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em espaços e momentos históricos diferenciados. O grande mérito desses estudos foi colocar a mulher no centro das discussões, antes relegada a segundo plano. Além disso, os estudos levantaram dados e apontaram erros, além de focar temáticas que antes não habitavam os espaços acadêmicos. Desde o início, esses estudos apresentaram uma característica marcante e permanente das pesquisas feministas: sua face política. De uma forma corajosa, as pesquisadoras assumiam claramente seu interesse nos trabalhos e, junto com isso, um interesse e uma intencionalidade maior: que tais pesquisas suscitasse mudanças.

Louro (2007) destaca que, aos poucos, esses estudos deixaram de ser apenas descritivos e se tornaram tentativas de explicação da situação da mulher.

Diversos trabalhos, sob várias perspectivas teóricas, tentam reconhecer o motivo da opressão feminina. De todas essas análises, o elemento que mais se sobressai é o biológico, como argumento imperativo e irrefutável. Tanto pelo senso comum, como por uma apreciação mais “acadêmica”, a diferença sexual, biológica, se presta ao entendimento e, pior, à justificação das desigualdades sociais entre os sexos.

Ainda segundo Louro (2007), para as feministas, era necessário e urgente refutar esta tese. Provar que não era a questão biológica que originava as diferenças, mas a maneira como essas diferenças eram entendidas, reproduzidas ou valorizadas em dado grupo social e/ou momento histórico. Isso propiciou o início de uma discussão teórica importante, na qual o conceito da palavra gênero, carregado de significado semântico, seria fator fundamental.

O conceito de gênero, diferente do conceito de sexo, possui uma arraigada carga social e histórica. Por esse motivo, tornava-se um poderoso instrumento de debates: “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2004, p. 21). A autora argumenta que o objetivo das feministas, ao focarem o social, não foi o de negar a questão biológica, mas exatamente o contrário: enfatizar deliberadamente o fardo social e histórico que pesa sobre a constituição biológica do indivíduo. Trazendo a discussão para o campo social, lugar em que se elaboram e se repetem as desigualdades, o conceito de gênero só faz sentido se, relacionados a ele, os estudos focalizem também as relações que acontecem entre os sexos.

À medida que o conceito de gênero evoluiu, enfatizando seu cunho social, obrigou os que dele faziam uso a olhar para uma dimensão maior, para o processo de construção social, para seu significado mais profundo e contextualizado, fruto de tempos e realidades diferentes. Não se trata somente da construção de papéis sociais, pois se a análise se detivesse apenas nessa esfera, seria demasiadamente simplista:

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 2004, p. 24).

Ainda conforme Louro (2007), a partir daí, buscou-se entender o gênero como elemento constituidor da identidade do sujeito, o que levou à necessidade de se entender também o conceito de identidade.

Hall (2006), destaca três concepções de identidade do sujeito, a saber:

- No Iluminismo, a concepção do sujeito demandava uma centralidade, um núcleo interior, que surgia no nascimento a pessoa e com ela se desenvolvia. Esse centro, essa essência, era o sujeito, a sua identidade.

- O sujeito sociológico é formado a partir de sua relação com os/as outros/as, que tinham importância em sua vida e que serviam de mediadores entre a cultura do mundo e o sujeito. Nessa concepção a identidade é resultada da interação entre o “eu” e a “sociedade”.

- O sujeito pós-moderno concebido a partir de diversas identidades.

É com este sujeito que as teorias mais críticas dos estudos feministas e dos estudos culturais trabalha. O sujeito é entendido como detentor de várias identidades; tais identidades podem ser múltiplas, móveis e até mesmo contraditórias entre si, pois, como indivíduo, ele pode pertencer a diversos grupos e, de cada grupo, abstrair uma identidade. Assim, um sujeito, pertencendo a grupos distintos e vários poderá ter inúmeras identidades. Isso vai além da simples representação de papéis sociais:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2004, p.25).

Para Hall (2006, p. 12), o sujeito, antes constituído de uma identidade “unificada e estável”, percebe-a aos poucos, fragmentada e plural, resultado de mudanças estruturais e institucionais também. Assim, o processo de identificação, por meio das identidades culturais, tornou-se mais problemático.

O sujeito pós-moderno se constitui de uma identidade não-fixa, mutável e móvel. Esta identidade é “formada e transformada” continuamente, relacionando-se às formas pelas quais o indivíduo é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. Portanto, a identidade é formada historicamente e não biologicamente.

Ao se entender, portanto, que o gênero constitui a identidade do indivíduo, depreende-se que também as instituições e práticas sociais constituem gênero ao mesmo tempo em que são constituídas por ele. Nas palavras de Louro:

Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2004, p. 25).

### **3.2. Gênero e poder**

O estudo do poder, como campo empírico, é importante ferramenta das Ciências Humanas, servindo de base teórica para trabalhos que possibilitam o entendimento das relações entre homens e mulheres.

Segundo Louro (2004), as relações de poder também sempre foram preocupações centrais de uma das vertentes dos estudos feministas, as que trabalham com a perspectiva pós-estruturalista.

Originalmente, os estudos buscaram demonstrar de que maneira as mulheres eram submetidas ao poder masculino, assim, tais estudos traziam a público “as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (LOURO, 2004, p. 37).

Não obstante a importância de tais estudos, cujo caráter de denúncia foi importante fator para que se começasse a refletir sobre as relações entre homens e mulheres, eles também serviram para cimentar a idéia de opressor e oprimido, dominante e dominado, constituindo e determinando papéis solidificados, em que o homem era sempre o dominante, o polo forte, e a mulher, por sua vez, era sempre a dominada, o polo fraco da relação. Isso possibilitou o entendimento e a aceitação de uma lógica inflexível e estruturada de que o poder irradiava sempre do lado masculino, atingindo a mulher, que não esboçava reação, enquanto vítima fraca e inerte.

Essa concepção consolidou e norteou os estudos das relações de poder entre homem e mulher, durante muito tempo. Louro (2004), porém, aponta para o fato de que, contemporaneamente, algumas pesquisas vêm tentando problematizar este entendimento. Alguns estudos enfatizam a resistência feminina; outros

demonstram a perda da superioridade social do homem. Já os estudos das questões homossexuais demonstram claramente que estudar a questão do gênero por essa ótica *dominador (homem) / dominada (mulher)* é extremamente limitada e não alcança toda a complexidade destas temáticas.

Devido a essas limitações, alguns estudiosos do gênero têm se aproximado da teoria foucaultiana sobre o poder, o que permite ampliar o entendimento dessas questões. Tal aproximação, porém, não se faz de maneira tranquila, nem óbvia, dada a complexidade desse pensador e de seus estudos. Como se vê:

(...) as tentativas de conectar a perspectiva foucaultiana com outra qualquer é sempre problemática. (...) Em suma, se operar com a perspectiva foucaultiana já apresenta, por si só, algumas dificuldades, as tentativas de aproximação entre ela e outros campos do saber revelam obstáculos consideráveis (VEIGA-NETO, 2000, p. 38-39).

Ao analisar o poder, Foucault desmonta a concepção tradicional, aquela que entende que há um núcleo, um órgão, um pólo gerador, um centro do qual o poder emana. Não admitindo que o poder é unilateral, ele aponta para a necessidade de se observar que esse poder é exercido e praticado em diversas direções, que perpassa toda as relações sociais, envolvendo-as como uma rede.

No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um polo *tem* o poder – estavelmente – e o outro não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que ~~tem efeitos~~ sobre suas ações (LOURO, 2004, p. 38).

Foucault, na verdade, não desenvolve uma teoria geral do poder, mas produz uma visão analítica do mesmo:

O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmos menos para uma ‘teoria’ do poder que para uma ‘analítica’ do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e determinação dos instrumentos que permitam analisá-lo (FOUCAULT, 1985, p.80).

Para Foucault, não importa discutir a origem do poder, e, por conseguinte, desenvolver uma teoria a partir disso. O que interessa é refletir sobre ele e seus efeitos:

Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado momento, de que se deveria fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder (FOUCAULT, 2004, p. 248).

Abordando o poder dessa maneira inovadora, Foucault faz suas análises sem prender-se às visões tradicionalmente negativas do poder, entendendo, inclusive, que o poder funciona como algo positivo e produtivo:

(...) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2004, p.8).

Os estudos feministas, ao se aproximarem dos estudos foucaultianos, podem se valer da visão relacional do poder. Sobre a visão foucaultiana do poder, Louro (1995) esclarece que, por esta perspectiva teórica, ele pode ser visto como

uma *relação* e não como um elemento que se possui ou se detém. Nessa perspectiva, nosso olhar se dirige para as práticas ou para as relações de poder, que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, e que podem ter, então, múltiplas direções. Não haveria assim um “lugar” privilegiado e fixo do poder, mas múltiplos lugares (LOURO, 1995, p. 119).

Ver o poder por essa perspectiva não significa negar o poder do Estado sobre os sujeitos, mas sim entender que “há outras formas e fontes de poder que são socialmente exercidas e que se cruzam, algumas vezes se articulando ao poder do Estado, noutras a ele se contrapondo ou contrapondo-se entre si” (LOURO, 1995, p. 120).

Essa noção de poder, para os estudos de gênero é de fundamental importância, na medida em que, ao se admitir as múltiplas relações de poder entre todos os sujeitos sociais, admite-se, também, que há disputas de poder entre homens e mulheres, “sujeitos livres e capazes para agir e reagir” (LOURO, 1995, p.121).

### **3.3. Gênero, docência e educação: O magistério como profissão feminina**

Segundo Tabak (2003), a proporção de meninas que se encaminham para os cursos considerados “tradicionalmente femininos”, nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, continua a ser majoritária. A educação ainda sofre grande influência dos estereótipos sexuais e dos processos de condicionamento cultural, a despeito dos inúmeros esforços do movimento feminista.

A autora, citando uma pesquisa realizada com alunas do segundo grau em quatro escolas do município do Rio de Janeiro, cujo objetivo era tentar descobrir quais os principais fatores que determinavam a escolha de um curso universitário e de uma profissão, esclarece que a família influi de maneira negativa, desestimulando as meninas a seguirem carreiras nas áreas das ciências matemáticas e de natureza, alegando que estas não seriam áreas adequadas para mulheres.

Na tarefa de educar, sempre estive, no imaginário popular, a tarefa de cuidar. Nesse sentido, quem melhor que a mulher, dotada de características maternas, para ser a professora que educa, que ensina, mas que também cuida e orienta?

(...) ser mulher é o requisito mais importante para ser uma competente cuidadora de crianças pequenas ou, ainda, o pressuposto de que ser portadora de um útero implica necessariamente a existência de um algo mais, chamado de instinto materno (MEYER, 2003, p. 19).

Segundo Almeida (1998), essa idéia de que a mulher deva ser responsável pela educação das crianças é fruto de uma herança cultural portuguesa. Para os portugueses, a mulher deveria ser responsável apenas pelo lar, jamais saindo para trabalhar fora de casa. Não podendo sair de casa, a mulher ficou privada da educação, não tendo a chance de se instruir fora de casa, pela observação e contato com outros grupos sociais que não o familiar.

Para essa mulher, cujo acesso ao conhecimento era mínimo, o magistério revelou-se uma grande oportunidade de crescimento, pois era aceitável que uma mulher trabalhasse fora, desde que fosse para cuidar de alguém. Para exercer bem o magistério, o correto era “doar-se com nobreza e resignação” (ALMEIDA, 1998, p. 32). Outras profissões que exigiam este nível de doação eram as de enfermeira ou parteira. Assim, exercer o magistério era, ao mesmo tempo, submeter-se às normas

de conduta imposta às mulheres, mas também uma oportunidade de superar a condição de simples dona de casa e ser bem aceita pela sociedade da época:

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio, de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista. Nesse contexto, o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Ainda nos anos iniciais do século XX, essa tradição estava fortemente arraigada, não obstante o progresso das ciências, e o fato de algumas poucas mulheres já estarem atuando em profissões “não femininas”.

Não havia nenhuma perspectiva da mulher tornar-se uma concorrente do homem no mercado de trabalho, pois “dentre as atribuições femininas não estava prevista a concorrência com os homens em termos profissionais e intelectuais, o que possibilitaria a ultrapassagem dos limites da segurança social”, já que para aquela ordem social estabelecida, o fato de as mulheres educarem-se e adquirirem autonomia financeira, por meio de um trabalho remunerado, constituiria uma quebra de padrões sociais há muito estabelecidos, cujo objetivo era manter a subordinação da mulher (ALMEIDA, 1998, p. 32- 33).

A Igreja católica, por meio de seus ritos e doutrinações era um poderoso elemento de controle das mulheres. Pelo batismo dos filhos, casamento religioso e confissão dos pecados, os corpos e almas das mulheres eram extensamente vigiados. A rígida sociedade moralizadora, representada pelos pais, irmãos e maridos, subjugava a vontade feminina:

Esse estigma tinha suas raízes na sexualidade e fez com que as religiões cristãs dessem grande importância a uma imagética de pureza feminina por meio da normatização dos corpos e mentes. Os primeiros eram controlados pela exacerbada vigilância de pais, irmãos e maridos, encarregados de extirpar nas mulheres sob sua guarda qualquer tentativa de *pecado carnal*. As mentes eram passíveis de serem adestradas por uma *pedagogia do temor e da culpa* que fazia as mulheres reféns de sua própria aura de sedução e capacidade de despertar o desejo masculino (ALMEIDA, 2004, p. 67).



Cada vez mais, porém, as mulheres sentiam necessidade de buscar instrução. As mulheres pioneiras feministas declaravam publicamente que a mulher, ao ser instruída, não abandonaria suas funções do lar. Isso foi necessário porque não só os homens, como também as mulheres daquela época, temiam que a busca pela instrução desvirtuasse o papel feminino, estabelecido histórica e socialmente.

Mais tarde, as pioneiras feministas perceberam que, para as mulheres, a única possibilidade de ruptura com a dominação masculina seria o acesso à mesma educação reservada aos homens e conseqüentemente à conquista de uma profissão.

Mesmo com a obtenção da possibilidade de estudar e se profissionalizar, dentro de alguns limites, já que as opções eram reduzidas, as mulheres não deixaram de ser controladas, uma vez que o Estado (representado pelos homens nos cargos) é que detinham o poder e o controle sobre os mecanismos educacionais. Como detentor do poder, o Estado (e os homens que o representava) fixou as normas sobre a instrução feminina. Elaborando leis, organizando currículos e estabelecendo as regras, conseguiu segregar a mulher a disciplinas consideradas femininas, entre elas, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Culinária.

Disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar e, enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento – o que realmente importava em suas vidas. Deixaram de ser as procriadoras incultas para tornarem-se futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Nesse ideário, para onde convergiam os mais variados interesses, uniram-se a sociedade e a Igreja Católica. Para as mulheres, romper com tais estruturas significava o degredo e a condenação social. Portanto, apesar de conceder-se às mulheres algumas parcelas do saber, tanto este como o poder não se distribuíram equitativamente, nem sequer significaram a liberação das mulheres. Apenas a sociedade humanizou-se ao consentir na sua instrução, embora atendendo aos interesses do segmento masculino (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Almeida (1998, p. 39) esclarece que o acesso a essa educação, ainda que limitada, não estava aberta a todas as mulheres, somente àquelas de classes privilegiadas. Às mulheres pobres, que nunca se instruíam, sobrava o trabalho duro pela sobrevivência diária e às mulheres negras, herdeiras da mácula da escravidão, reservavam-se apenas as atividades do mais baixo nível e a falta absoluta de educação.

Já nos primeiros anos do século XX, as mulheres começaram a frequentar escolas, mas ainda não eram aceitas nas universidades. A possibilidade de trabalho no magistério garantia um salário, ainda que baixo. A profissionalização em áreas diversas da Educação e da Enfermagem era muito restrita.

Apesar de todo o avanço do movimento feminista, as duas guerras mundiais é que alavancaram as grandes mudanças para as mulheres:

Os brados da minoria feminista dos dois lados do oceano sucumbiram à eclosão das guerras mundiais que faziam mais pela liberação feminina do que o dito movimento. O recrutamento de mão-de-obra feminina nos locais do conflito para preencher as necessidades da indústria e do comércio retirou as mulheres dos lares por estarem os homens ausentes nos campos de batalha, o que, inevitavelmente, acarretou mudanças nos costumes e nas mentalidades, redistribuindo-se parcialmente o poder (ALMEIDA, 1998, p. 38).

Ainda segundo Almeida (1998), a conquista do voto veio na esteira da guerra em alguns países. O direito ao voto era um fator primordial para a mulher ser inserida nas relações de poder.

Na Suécia, o voto foi conquistado em 1862, na Noruega, em 1913, na Dinamarca, em 1915, na Alemanha, em 1918, Holanda, Bélgica, Áustria, Luxemburgo, Polônia, Checoslováquia, Grécia, México, Inglaterra em 1919, e nos Estados Unidos, em 1924. Em Portugal, em 1931, somente para as mulheres que possuísem curso superior ou secundário, além de outras exigências. No Brasil, apesar da proposta do voto feminino tramitar no Congresso desde 1890, o movimento sufragista só tomou forma por volta de 1910. Foi organizado um protesto liderado por mulheres pertencentes às elites oligárquicas. O protesto foi extremamente pacífico e organizado, mas balizou o movimento sufragista no Brasil. O direito do voto, porém, só foi obtido pelas mulheres brasileiras em 1932.

O argumento utilizado pelos positivistas, contrários ao voto feminino era de que a mulher, ao entrar no mundo da política, teria sua alma e sua pureza conspurcadas.

Mesmo depois da conquista do voto feminino no Brasil, a participação políticas das mulheres ficou restrita a um pequeno grupo de mulheres educadas, advindas das classes sociais superiores.

A educação da mulher focalizou-se no desenvolvimento de qualidades domésticas e sua profissionalização sempre esteve em segundo lugar, atrás do casamento e da criação dos filhos.

Nos anos 30 e 40, os meios mais intelectualizados afirmavam que a mulher era tão inteligente quanto os homens. Porém, nas várias camadas sociais e no imaginário social da época, a mulher era considerada intelectualmente inferior ao homem. Isso dificultava o acesso das mulheres às profissões tradicionalmente reservadas aos homens. Havia um falso discurso que valorizava a vocação feminina para o magistério, excluindo as outras profissões:

O discurso oficial da predominância da vocação em detrimento de outras capacidades intelectuais acobertava o prolongamento do sistema discriminatório para a profissão de professora, que se deslocava agora do trabalho doméstico para a ocupação de um grande espaço profissional no ensino primário (ALMEIDA, 1998, p. 197).

Até hoje, quando se fala em magistério, automaticamente se reporta à figura da mulher. Segundo Muniz (2005, p. 73), o magistério, atualmente, se apresenta como uma profissão reconhecidamente “feminizada”, ou seja, cujo corpo docente é composto, em sua maioria, por mulheres. Ressalta, a autora, que este entendimento muitas vezes obscurece a imensa luta travada pelas mulheres para garantirem seu acesso aos bancos escolares, tanto no papel de alunas, como no de mestras.

Afinal, trata-se de um processo de conformação de “corpos de mulheres” em “corpos de professoras” em que cada uma delas exercitou e sofreu efeitos das complexas redes de poder que atravessam o tecido social e que perpassam, principalmente, mas não exclusivamente, a instituição escolar, seus discursos, seus códigos, seus símbolos e suas práticas, imprimindo suas marcas (MUNIZ, 2005, p. 74).

O exercício do magistério pelas mulheres sempre foi balizado pelas regras que o Estado impunha. Um estado que era representado pelos homens, pela visão androcêntrica do mundo. Para se obter a possibilidade de trabalhar na função de professora, as mulheres tiveram que cultivar e desenvolver características como paciência, educação, docilidade e dedicação e assim fossem aceitas para o exercício do magistério. Esses atributos definiam e modelavam o papel da mulher na função de professora, que nada mais era que uma extensão do trabalho doméstico e das funções de boa esposa e mãe, um estereótipo perpetuado pela visão que a sociedade tinha da mulher.

Essas visões históricas da mulher são importantes para o entendimento das desigualdades profissionais que até hoje são enfrentadas pelas mulheres. A

História pode ajudar a compreender que mecanismos atuaram fortemente para perenizar a imagem da mulher professora, a que se mantém até hoje praticamente intacta. De fato, entender como se construiu historicamente os sujeitos pode levar a análises muito relevantes. O próprio Foucault se utilizou dessa ferramenta teórica em seus estudos. Nesse sentido, César (2004) traz uma importante contribuição:

Foucault, especialmente em sua obra *Vigiar e Punir*, inaugurou uma forma de investigação que parte do pressuposto da construção histórica dos objetos e sujeitos a serem investigados. Ao reconhecer a historicidade dos sujeitos e objetos, ele analisa as condições de possibilidade do seu aparecimento em determinada época, bem como as condições sob as quais tais sujeitos e objetos tendem ao desaparecimento (CÉSAR, 2004, p. 1).

Ainda nesse contexto histórico, Louro (1997, p. 449) destaca que as primeiras escolas para preparação de docentes surgiram no Brasil em meados do século XIX. Essas instituições, as escolas normais, foram criadas para ambos os sexos, embora homens e mulheres devessem estudar em classes, turnos ou até escolas separadas. A autora lembra que a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, os jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, os homens é que se ocuparam mais do magistério, tanto aqueles responsáveis pelas “aulas régias” – as aulas oficiais, como aqueles que trabalhavam por conta própria.

Naquele momento histórico, porém, as mulheres eram necessárias na função docente, pois as classes de meninas deveriam ter mulheres professoras, cuja conduta deveria ser incorruptível.

Com o passar do tempo, as escolas normais, criadas para homens e mulheres, curiosamente, começaram a receber e a formar mais mulheres do que homens. Em 1847, o diretor geral da instrução, preocupado com essa tendência, relata:

O Asilo de Santa Teresa proporciona à Escola, todos os anos, um bom número de educandas, e o mesmo poderá fazer o asilo de Santa Leopoldina. As educandas têm em geral freqüentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras, têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores nas mesmas condições (MOACYR, 1940, v.3, p.475, *apud* LOURO, 1997).

Esta transcrição é importante, no sentido de se datar, especificamente, o momento em que as mulheres começaram a dominar a área educacional no Brasil.

A autora ainda esclarece que a tendência que tanto preocupou o diretor se repetia em outras províncias: “Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula” (LOURO, 1997, p. 450).

Esse movimento só foi crescendo, a tal ponto que já se previa, para breve, que as escolas de meninos ficariam sem mestres. A solução que se apresentava era permitir às mulheres que ministrassem aulas para os meninos. Mas, para isso, era necessário cercar-se de todos os cuidados possíveis, a fim de se salvaguardar a sexualidade, tanto das professoras, como dos meninos. Muitos foram os mecanismos de controle utilizados, “através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas” (LOURO, 1997, p. 453).

Dentro desse quadro, de absoluto controle, é que se construiu, para a mulher, a possibilidade de um trabalho transitório, quase temporário, que poderia ser abandonado, sempre que a função de esposa e mãe se impusesse. Esse entendimento de que o magistério não era um trabalho, que poderia ser exercido em meio período, contribuiu para que, historicamente, os salários do magistério se mantivessem baixos.

A partir do momento em que as mulheres passam a lecionar para os meninos, as escolas normais começam a se transformar, prioritariamente, em escolas de mulheres. Tudo é pensado para transformar as meninas/mulheres em mestras. “A formação docente também se feminiza” (LOURO, 1997, p. 455). Nesse sentido:

Nas primeiras escolas talvez sejam encontradas algumas das referências mais persistentes ligadas à representação dominante da professora. A afluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os (LOURO, 1997, p. 457).

O processo da entrada de mulheres na Educação, numericamente, falando, aumentou. Ao longo da história, as mulheres foram “dominando” essa área e hoje, pelo menos no campo empírico deste estudo (Profissionais da RME de Curitiba), os dados reforçam esta afirmação.<sup>12</sup> Isso se confirma também em termos nacionais.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Aproximadamente 97% dos profissionais da Educação da RME de Curitiba são do sexo feminino.

<sup>13</sup> Os números da Prova Brasil 2007 apontam que as mulheres ocupam 82,5% das funções de direção na educação pública brasileira.

Esse breve panorama sobre a profissão docente feminina nos mostra quão difícil e áspero foi o caminho das mulheres professoras, em sua luta pela conquista da profissionalização, do respeito e da dignidade, inerentes a todo ser humano.

Ao longo da história, essas mulheres, participando das mais variadas e intrincadas relações sociais, que também eram relações de gênero e de poder, sofreram os mais variados preconceitos e agressões, sem deixar de cumprirem seu papel. Graças a estas pioneiras, o campo da Educação foi se abrindo para as mulheres e hoje, na área educacional, elas podem almejar alcançar os mais altos graus acadêmicos, podendo tornar-se pesquisadoras, docentes e cientistas.

É preciso lembrar que as mulheres, embora subjugadas por séculos de dominação, sempre respondiam em alguma medida, esboçando variadas reações e, com isso, avançavam sempre um pouco mais. Esses avanços, motivados pelas reações ao Estado e às instituições, permitiu que a mulher conquistasse seu espaço e deixasse pistas sobre sua história

### **3.4. Gestão, política e poder**

O poder é, segundo Weber (2002, p. 107), “a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta”.

Dentro da escola, as relações de poder acontecem o tempo todo entre as pessoas que lá se relacionam. Para Castro (1998), essas relações podem acontecer de várias maneiras. Às vezes de maneira sutil e subliminar, como o poder simbólico de Bourdieu, outras, de maneira muito clara, como o poder formal, impessoal, legal:

Instância onde a circulação de capital econômico e social é restrita e cuja exigência do capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes, a escola pública de séries iniciais do ensino fundamental de periferia é um lugar no qual se travam lutas pelo poder e se fazem relações de poder, de forma clara e, às vezes, impositiva (CASTRO, 1998, p. 1).

A gestão está completamente imbricada nas relações sociais. Como ato político (SOUZA, 2007a), ela carrega em si as várias formas de se exercer o poder. O diretor, detentor do poder de mando, pode exercê-lo (e o exerce!) das mais variadas formas. Ele tem, historicamente no Brasil, se efetivado como a autoridade

maior dentro da escola e exerce também um poder simbólico, que é reconhecido por todos quase sem questionamentos. A oposição à figura do diretor é rara, pois na dinâmica da escola, há tarefas a cumprir, hierarquias a respeitar. As atividades são regidas por estatutos e regimentos, advindos do estado. Assim, o diretor pode usar do seu poder, que é não do indivíduo, mas do Estado, quase sem ser questionado (CASTRO, 1998, p. 1). É desta maneira, *quase sem ser questionado* porque *sempre* haverá questionamentos e resistências. Essas relações sociais são também relações de poder e onde há relações de poder a qualquer momento pode haver também e, em alguma dimensão, a resistência. Mesmo que não possa gerar de imediato grandes mudanças ou que se manifeste em pontos independentes, ela estará lá.

Para Ratto (2004):

Eventualmente, a resistência manifesta-se na forma das grandes rupturas ou revoluções; mas seja na forma da mudança radical, seja quando a visualizamos como o outro poder, a resistência é composta e se distribui em meio a múltiplos focos, em última instância, não possuem coerência ou identidade fixas (...) como vários pontos de resistência que podem negar e podem também constituir-se como superfícies de apoio ao poder, a partir das mais variadas combinações (RATTO, 2004, p. 4-5).

As resistências que acontecem nesse processo e entre os/as profissionais da educação podem levar a um diálogo bastante enriquecedor. Nesse sentido, a gestão democrática pode ser uma oportunidade para melhorar e vivenciar as relações de poder (e de gênero) na escola.

E, no que tange à democracia como suporte para a gestão da escola pública, Menezes e Santos (2002) vêem a gestão escolar como referente à atuação que organiza, mobiliza e articula as condições materiais e humanas, fundamentais para promover os avanços dos processos educacionais das instituições de ensino. Essa atuação deve estar orientada para promover, de maneira efetiva, a aprendizagem dos alunos. A expressão gestão escolar foi criada para extrapolar os limites do termo administração escolar. Assim,

Nas análises provenientes do campo da administração escolar, há uma progressiva troca do termo *administração* pelo termo *gestão* educacional que atravessa uma primeira fase de crítica à utilização da Teoria Geral de Administração na esfera educacional, chegando a uma segunda fase, em que o termo gestão ressurgiu dentro desta Teoria (TAVARES, 2004, p. 4).

Ainda segundo a autora, o termo gestão escolar começa a aparecer, de maneira consistente, a partir da década de 80, pois até então a expressão utilizada

era administração educacional. Isso aconteceu porque, a partir da década de 80, é que começaram os estudos críticos sobre a administração escolar.

O termo gestão escolar traz em seu bojo algumas idéias inovadoras, como autonomia escolar, maior participação dos pais, da comunidade local e da sociedade. Por essa perspectiva de gestão, entende-se a escola como um local de participação popular, que age e reage a partir das necessidades e solicitações do seu entorno.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI e também está presente na LDB, em seu artigo 3.º, inciso VIII. Segundo Brandão (2007), em termos educacionais, foi um grande avanço, sendo um dos princípios mais importantes para todos que defendem uma educação pública, gratuita e de qualidade. O autor destaca que a inclusão desse princípio teve muita resistência e que o Ministério da Educação conseguiu restringir o princípio, quando incluiu, no texto legal, as expressões “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Com isso postergou sua normatização para a legislação dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais).

Segundo Menezes e Santos (2002), o princípio da gestão democrática está ligado a uma perspectiva de democratização das relações estabelecidas entre todos os sujeitos do contexto educacional (alunos, professores, pais, gestores, e demais funcionários). Essa democratização do ensino ocorre somente se a escola consegue promover sua própria autonomia. A escola que norteia seu caminhar pelo princípio da gestão democrática tem mais possibilidade de se tornar uma espaço aberto à participação popular e atuar de maneira comprometida histórica e socialmente a partir do seu entorno, objetivando importantes mudanças sociais. Os autores destacam que, apesar da Lei n.º 9394/96 trazer inovações, ao incorporar a idéia de gestão democrática, alguns teóricos afirmam que ela está carregada de lacunas, principalmente no que se refere à participação da comunidade escolar na gestão escolar e a alguns pontos principais relacionados a esse tema, como o envolvimento no processo de escolha dos diretores.

A gestão democrática, para se consolidar, necessita de alguns elementos importantes, entre eles, o Conselho Escolar, Projeto Político-Pedagógico elaborado de maneira participativa e coletiva, verbas fiscalizadas e definidas pela comunidade escolar, prestação de contas feita de maneira clara e aberta, avaliação institucional



da escola e, preferencialmente, eleição direta para diretores. Também é desejável a descentralização, a participação e a transparência.

Para Souza (2007a), porém, a gestão democrática somente se efetivará se as pessoas que fazem parte do coletivo da escola pautarem suas ações com base no diálogo e na alteridade:

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2007a, p.131).

Para Luce e Medeiros (2004, p. 1):

A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação.

Essas referências mostram uma caracterização teórica sobre a gestão escolar democrática, elas dizem como a gestão, em condições extremamente democráticas, poderia funcionar. É uma espécie de *tipo ideal* (WEBER, 1992).

A realidade, contudo, é bastante diferente. Nesse sentido, Souza esclarece:

(...) a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2007a, p. 114).

Entendida dessa maneira, a gestão escolar, enquanto processo político é utilizada na disputa de poder entre os sujeitos. A possibilidade de ascensão a um cargo de comando disponibiliza, também, a chance de satisfazer os desejos e aspirações daquele que ascende ao cargo e/ou daqueles que o apóiam. Há, no sujeito que quer a função de comando, a aspiração de satisfazer seus interesses (pessoais ou não), ainda que esse desejo esteja embutido de boas intenções e genuína vontade de melhorar a instituição e os mecanismos da gestão.

Continua o autor: “Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera” (SOUZA, 2007a, p. 114).

A gestão escolar, para ser entendida, precisa ser percebida como um fenômeno político. Há uma essência política na função de diretor de escola. Mas não é só isso: há também uma face técnica importante. Ou seja, é uma função política e educacional. O concurso público, como critério para escolha do diretor, privilegia apenas sua parte técnica. Para Souza,

Trata-se de reconhecer o diretor como um burocrata, no sentido weberiano. Isso esvazia a face política da função do dirigente, especialmente porque a capacidade de liderança não parecer ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e títulos (SOUZA, 2007a, p. 167).

O concurso público só pode ser entendido como a melhor solução para a escolha do diretor se apenas essa parte técnica fosse importante, ou mesmo a mais importante. Como a função de diretor não necessita apenas dessa competência técnica, o concurso não é a melhor opção.

A eleição para diretor pode ser uma boa saída, no sentido de que se não é ainda a melhor solução, ao menos possibilita à comunidade expressar seus interesses e desejos. Segundo Souza (2007a, p. 174), é também “uma forma de controle sobre a burocratização da política escolar”. Continua o autor dizendo que, embora o diretor eleito não seja o mais compromissado com o princípio da educação pública de qualidade para todos, o fato de ele ter sido eleito pela comunidade, dá à mesma mecanismos de controle sobre as ações desse diretor, a fim de que ele se comprometa com esse princípio.

#### 4. A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO – A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO

Em todas as dimensões sociais existe a divisão entre os sexos. Segundo Picanço (2005, p. 149), um dos primeiros temas em pauta, nos estudos das mulheres, e que ajudou, sobremaneira, a legitimar esses estudos foi a questão do trabalho. O que referendou esses estudos foi o fato de que a subordinação feminina, tanto no trabalho como na vida familiar, originou-se, em grande parte, pelo fato de as mulheres serem excluídas do mercado de trabalho.

Para a autora, a entrada e a permanência da mulher no mercado de trabalho são “processos inseridos em distintos conceitos societários e que têm distintas motivações” (PICANÇO, 2005, p. 151).

Um grupo de motivações, fundamentado nos valores resultantes de lutas feministas por direitos iguais, agrega a realização individual e o desejo de autonomia e de independência. O outro grupo de motivações refere-se à questão financeira e econômica, que se origina da necessidade da complementação de renda familiar, isso quando não alude à única e principal renda da família. Desse quadro, derivam dois sentidos que se complementam e não se excluem: de um lado, o trabalho como busca pela satisfação e realização pessoal; do outro, o trabalho como obrigação e necessidade. Já o trabalho doméstico traz em si os valores tradicionais, cujas motivações são a manutenção e gestão da vida familiar e do lar.

Em relação às pesquisas sobre a temática da mulher, esclarece a autora que, no Brasil, os estudos vêm dando conta dessas possibilidades interpretativas. As pesquisas referentes a gênero e trabalho, desde o início, nortearam-se por dados dos censos, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras Domiciliares) e outras metodologias referentes a empresas, ramos de atividades, ocupações específicas e a grupos de atividades. Da análise desses estudos, pode-se inferir que houve mudanças significativas em relação aos aspectos demográficos, sociais, culturais, econômicos e políticos. As mulheres melhoraram seu nível educacional, aumentaram sua inserção no mercado de trabalho, diminuíram a taxa de fecundidade e viram diminuir a resistência “a novos atributos para os papéis femininos e masculinos” (PICANÇO, 2005, p. 151).

Já Bruschini *et al* (2008, p. 18) alerta para o fato de que os estudos iniciais sobre o trabalho da mulher, no Brasil, focalizaram unicamente a ótica da produção,

sem levar em conta que de acordo com o papel que a mulher ocupa na família é que vai ser determinado, também, o seu papel na sociedade.

Apesar dos avanços e da entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, para Sorj (2005, p. 80), o ideal igualitarista ainda está muito longe de acontecer. O mercado de trabalho permanece organizado com base no sexo dos trabalhadores. Muitos estudos demonstram que as atividades desempenhadas pelas mulheres são sempre as mais precárias e deficientes, não importando por qual índice se faça o levantamento, seja por salário, condições ou carga horária de trabalho, entre outros.

Bruschini *et al* (2008, p. 15), ao analisarem o trabalho feminino no Brasil, afirmam que o perfil atual das trabalhadoras mostra que elas são mais velhas, casadas e mães, o que revela uma nova face da identidade feminina – o fato de que a mulher está voltada tanto para o trabalho, quanto para a família. Ou seja, mesmo que trabalhe fora, a mulher ainda permanece responsável pelo cuidado da casa e dos filhos. Isso indica uma continuidade dos modelos tradicionais de família, nos quais os afazeres domésticos e os cuidados com a prole não são considerados trabalhos masculinos. Esse entendimento ocasiona sobrecarga de trabalho para as mulheres, que têm que dar conta da dupla jornada.

Segundo a autora, em 2005, mais da metade da população feminina ativa trabalhou ou buscou trabalho no Brasil. Além disso, de cada 100 trabalhadores, mais de 40% eram do sexo feminino. Esse avanço da mulher no mercado de trabalho deu-se por alguns motivos muito pontuais, alguns já apontados aqui, entre eles, a queda da taxa de fecundidade, envelhecimento da população e o crescimento acentuado de arranjos familiares chefiados por mulheres. Além dessas mudanças, que proporcionaram alterações nos padrões culturais, “a expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho” (Bruschini *et al*, 2008, p. 17).

Continua a autora, afirmando que, entre as dificuldades encontradas pelas mulheres, para se inserirem e permanecerem no mercado de trabalho, o fator que mais aparece é a presença de filhos pequenos. O cuidado com os filhos é a atividade que mais consome o tempo da mulher no trabalho doméstico. Mesmo com essas dificuldades, as mães com filhos até dois e de dois a quatro anos ampliaram sua presença no mercado de trabalho. Entretanto, em 2005, quem alcançou as mais altas taxas de atividade (superiores a 70%), foram as mães de filhos com idade de

sete a 14 anos. Isso se deu, possivelmente, porque, nessa faixa etária, as crianças estariam na escola fundamental obrigatória, o que ajudaria as mães no cuidado com os filhos, liberando-as para que pudessem trabalhar. A autora também aponta para o fato de que as taxas de atividades das mães voltam a cair quando os filhos têm mais de 14 anos, porque as mães com filhos nesta faixa etária estariam sujeitas a preocupações de outra ordem, como a “livre circulação dos filhos nas ruas, sujeitos a más influências, ao consumo de álcool e drogas” (Bruschini *et al*, 2008, p. 20).

Quanto à educação das mulheres, a autora assevera que um dos fatores de maior impacto sobre o ingresso feminino no mercado de trabalho é a expansão da escolaridade das mulheres. Pelo estudo fica evidente que a escolaridade das mulheres é muito superior à dos homens. Em 2005, 32% das mulheres trabalhadoras tinham mais de 11 anos de estudo, contra 25% dos homens trabalhadores.

A escolaridade elevada demonstra um impacto considerável sobre o trabalho feminino, já que as taxas de atividades das mulheres mais instruídas são muito mais elevadas do que as taxas gerais de atividade. Em 2005, enquanto 53% das brasileiras em geral eram ativas, entre aquelas com 15 anos ou mais de escolaridade, a taxa de atividade chegava a 83% no Brasil.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho, basicamente, tem se caracterizado, historicamente, pela precariedade. Porém, em contraste com esse fato, mulheres instruídas vêm assumindo funções de prestígio nos campos da medicina, advocacia, arquitetura e engenharia. Para a autora, essa é uma face importante do progresso feminino, quanto à sua participação no mercado de trabalho. A presença feminina consolidou-se nessas carreiras na década 1990. O ingresso das mulheres nessas ocupações teria ocorrido como resultado da convergência de vários fatores, entre eles uma grande transformação cultural, ocorrida no final dos anos 60 e, sobretudo, nos 70. Os movimentos sociais e políticos dessa década impulsionaram as mulheres a buscar um projeto de vida profissional. Isso as estimulou a entrar nas universidades. Além disso, o aumento das universidades públicas e, principalmente, das privadas, facilitou o acesso das mulheres aos cursos superiores.

Quanto às atividades e ocupações das mulheres, em 2005, 33% da força de trabalho feminino, ou 12 milhões de trabalhadoras, encontravam-se em nichos precários, ou seja, na função de trabalhadoras domésticas, ou realizando atividades

não-remuneradas, ou trabalhando na produção para consumo próprio ou do grupo familiar. Em relação ao emprego doméstico remunerado, mais de 90% dos trabalhadores desse nicho ocupacional são mulheres. Em 2005, 17% da força de trabalho feminina se ocupava do emprego doméstico.

Ainda conforme Bruschini *et al* (2008), o emprego doméstico representa a possibilidade de trabalho para mais de 6 milhões de mulheres no Brasil. É considerado uma função precária pelo fato de exigir quase sempre longas jornadas, pelo baixo índice do registro em carteira (25%) e pelos baixos salários (96% das trabalhadoras ganham até dois salários mínimos).

Outra ocupação precária é a do setor agrícola, exercida muitas vezes sem remuneração, apenas para consumo próprio. Cerca de 7% das trabalhadoras brasileiras ocupavam esta função em 2005. Apesar desses dados, a autora salienta que houve uma redução considerável dessas ocupações precárias ou de má qualidade, ao longo do período analisado (1995-2005). Isso pode ser entendido como mais um avanço das mulheres, que estão ampliando sua participação no mercado formal de trabalho.

Quanto ao emprego formal, há continuidades no padrão de ocupação das mulheres nos cargos tradicionalmente ocupados por elas, como costureiras, e nos serviços de cuidado pessoal, higiene e alimentação (cabeleireiras, especialistas em estética, faxineiras, arrumadeiras, lavadeiras, cozinheiras e tintureiras). Nos já conhecidos “guetos” femininos, Enfermagem apresenta 89% de participação feminina, Nutrição (93%), Assistência Social (91%), Psicologia (89%) e Magistério nos níveis pré-escolar (95%), Fundamental (88%) e Médio (74%). Continua alto o percentual feminino nos cargos de secretárias (85%), auxiliares de contabilidade e caixas (75%).

Quanto aos rendimentos, Bruschini *et al* (2008, p. 29) confirmam que as mulheres ganham menos do que os homens, quando se consideram os “setores econômicos, os grupos de horas trabalhadas, a posição na ocupação e os anos de estudo”. Na indústria de transformação, onde as relações de trabalho estão propensas a serem mais formalizadas, em 2002, por exemplo, 73% das mulheres situavam-se na faixa de até dois salários mínimos, contra apenas 46% dos homens. Já no setor da Educação, as proporções para esta faixa de renda, eram de 49% (mulheres) contra 35% (homens). Na administração pública, as proporções eram 46% (mulheres) e 32% (homens). Apesar de os empregos serem públicos,

permanece a discriminação contra a mulher. Outro dado preocupante que demonstra a situação de subordinação da mulher diz respeito aos trabalhadores não-remunerados do setor agrícola, 81% (mulheres), contra apenas 27% (homens).

Quando se observa a remuneração levando-se em conta o número de horas trabalhadas, a constatação é de que as mulheres ganham menos do que os homens, mesmo quando trabalham o mesmo número de horas. Por exemplo, a jornada em período integral – de 40 a 44 horas semanais – observa-se que, em 2005, 64% das mulheres trabalhadoras recebem até dois salários mínimos, contra 58% dos homens trabalhadores.

Quando o diferencial de rendimentos é referente aos anos de estudo, é gritante a discriminação contra as mulheres: entre os mais escolarizados de ambos os sexos, na faixa de 15 anos ou mais de estudo, em 2005, 62% dos homens recebiam mais do que cinco salários mínimos, contra 35% das mulheres.

Para Bruschini *et al* (2008, p. 31), em um período de 10 anos (1995-2005), alguns progressos foram alcançados pelas trabalhadoras brasileiras. Entretanto, inúmeras condições desfavoráveis persistiram. As que obtiveram os maiores progressos foram as mulheres que mais se instruíram, conseguindo chegar, inclusive, a ocupar posições em redutos tradicionalmente masculinos. Já em relação às mulheres que ocupam posições precárias (empregadas domésticas, trabalhadoras não-remuneradas, as que trabalham para consumo próprio e familiar – agricultura familiar), que totalizam cerca de 30% da força de trabalho feminina, estas não alcançaram progressos; ao contrário, viram as dificuldades persistirem. Este panorama demonstra a grave desigualdade de gênero que ocorre no mercado de trabalho brasileiro. As marcas da discriminação contra as mulheres são muito aparentes:

A persistência de traços de desigualdade revela-se igualmente em outras dimensões: na esfera ocupacional, em que as trabalhadoras são segregadas em setores, ocupações e áreas de trabalho tradicionalmente femininas, como serviços, área social, administração pública; em cursos e profissões em segmentos culturais, sociais e de humanidades, nas desigualdades salariais em relação aos colegas do sexo masculino, mesmo quando as condições são semelhantes entre os sexos, como na jornada de trabalho e no nível de escolaridade (BRUSCHINI *et al*, 2008, p. 31).

Outro fator importante a lembrar é que, na família, a responsabilidade de cuidar da casa (afazeres domésticos) e dos filhos recai em maior grau sobre as mulheres, o que foi constatado pelo tempo consumido por elas nessas atividades.

O perfil da força de trabalho feminina apresentado vem sendo forjado desde os anos 80. As trabalhadoras são mulheres mais velhas, casadas e mães que trabalham, mesmo quando os filhos são pequenos, apesar das inúmeras dificuldades para conciliar o emprego, as atividades domésticas e o cuidado com a família.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, as mulheres vêm se firmando profissionalmente, qualificando-se e buscando se colocar no mercado de trabalho brasileiro.

Especialmente na área da Educação, as mulheres dominam de maneira absoluta essa fatia do mercado de trabalho. Conforme já dito, os dados do MEC/INEP (2007) demonstram que o grande contingente dos diretores das escolas públicas do Brasil é do sexo feminino.

#### **4.1 O perfil nacional comparativo dos diretores e diretoras da rede pública – os dados da Prova Brasil 2007**

A base de dados pesquisada neste item foi a da Prova Brasil 2007. Essa é uma ação do governo brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

É com os questionários respondidos pelos diretores das escolas públicas participantes da Prova Brasil 2007 que esta pesquisa trabalhou. As questões que interessam a esta pesquisa referem-se ao perfil da/do diretor/a escolar brasileira/o (Anexo 4). Por esses dados, buscou-se responder algumas questões, entre elas, idade, formação, salário, com quantos anos assumiu o cargo de diretor/a, entre outras. Procurou-se também cruzar esses aspectos com dependência administrativa, observando sempre o sexo dos respondentes do questionário, com vistas a identificar e conhecer possíveis elementos que denunciasses a discriminação de gênero na gestão escolar.

Assim, o objetivo deste trecho é fazer uma análise comparativa dos diretores e diretoras da rede pública de ensino. Esses dados referem-se ao panorama nacional, fornecido pela Prova Brasil 2007. Os diretores e diretoras são das escolas de 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série.



De acordo com o site do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, realizada em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC. É aplicada, a cada dois anos, a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental (ou 5º e 9º ano).

Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os estudantes avaliados pela Prova Brasil são alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino.

A adesão à Prova Brasil é realizada pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Em 2007, fizeram a Prova Brasil todos os estudantes da rede pública urbana de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em estabelecimentos com um mínimo de 20 alunos na série avaliada.

Além dos alunos, professores de Matemática, Língua Portuguesa e os diretores das escolas são chamados a responder questionários que investigam a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Tais questionários são entregues pelos aplicadores antes dos testes dos alunos e são recolhidos ao final da prova.

Outras informações relevantes são coletadas, como o clima acadêmico e disciplinar da escola, quais os recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos. Por ocasião da aplicação do teste, é respondido pelos aplicadores dos testes um formulário que investiga as condições de infra-estrutura das escolas avaliadas. Com todos esses dados, é possível o estudo dos fatores considerados importantes no desempenho dos alunos. A finalidade é que, ao se apresentarem os resultados, estes sejam utilizados por professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, a fim de fomentar o debate e um trabalho pedagógico que possam subsidiar a melhora da qualidade educacional dos sistemas.

As questões da PROVA BRASIL utilizadas para esta análise foram retiradas do questionário dos diretores e diretoras (Anexo 4) e das matrizes de microdados disponibilizadas pelo Inep/MEC, referentes a essas questões, separadas por sexo, trabalhadas pelo *software SPSS 13.0* (Anexos 4A e 4B).

Abaixo o número da questão e o tema ao qual ela se refere:

Questão 1. Sexo do respondente;

Questão 2. Idade do respondente;

Questão 4. Nível de escolaridade alcançado pelo respondente (até a graduação).

Questão 6. Nível máximo de escolaridade alcançado pelo respondente (após a graduação).

Questão 10. Salário bruto do respondente;

Questão 13. Há quanto tempo o respondente trabalha em Educação;

Questão 17. Forma de provimento na função de diretor;

### - SEXO

Como se pode observar na tabela 4.1, o número total de diretores e diretoras que responderam foi de 47.350. Desses, apenas 17,53% são do sexo masculino. É evidente a predominância das diretoras nas escolas públicas de 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, onde o percentual é superior a 80%.

TABELA 4.1. SEXO /TOTAL DE RESPONDENTES AO PROVA BRASIL 2007

Sexo		
Masculino	Feminino	Total
8299	39051	47350
17,5%	82,5%	100%

Fonte: MEC-INEP – Microdados PROVA BRASIL 2007.

### - IDADE

Observando-se as faixas etárias mais jovens da tabela (até 24 anos, de 25 a 29 e de 30 a 39 anos), fica evidente que os homens chegam com menos idade à direção e que o número de diretores é proporcionalmente maior do que o número de diretoras nesse grupo. Ressalte-se, porém, que, na faixa dos 50 a 54 anos, há um equilíbrio entre os sexos.

Na tabela toda fica evidente a menor idade dos homens em relação às mulheres. Souza, ao analisar o perfil nacional dos diretores e diretoras (2007b, p. 1-4), chama atenção para o fato de que: “(...) *a duração da carreira docente para os homens é superior em cinco anos do que a carreira das mulheres*”. Isso acontece pelo fato de os homens chegarem ao cargo mais cedo e, por consequência, ficarem

mais tempo na função de diretores, já que precisam trabalhar mais do que as mulheres para cumprirem o tempo exigido para se aposentarem. Para o autor se configura como uma *dupla discriminação*.

Quando analisou os dados do SAEB 2003, referentes aos diretores e diretoras, Souza (2007a, p. 205) chamou a atenção para o fato de que o maior número de diretores e diretoras encontra-se na faixa etária dos 40 anos e acima, o que também se observa na tabela 2, que traz os dados da Prova Brasil 2007.

A partir dessa observação, é possível inferir que a carreira de diretor exige uma certa experiência, a necessidade de uma trajetória no magistério, na condição de professor, é pressuposto para se tornar diretor; assim, a maioria dos diretores ascende ao cargo somente após um tempo de trabalho na escola, geralmente na função de professor. Isso talvez se dê pelo fato de que, com a experiência, os sujeitos se sintam mais aptos a assumirem funções de comando e de maior responsabilidade.

TABELA 4.2: IDADE DOS DIRETORES E DIRETORAS

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Até 24 anos	62	0,7	185	0,5
De 25 a 29 anos	487	5,9	1377	3,5
De 30 a 39 anos	2521	30,5	10150	26,1
De 40 a 49 anos	3205	38,8	17430	44,9
De 50 a 54 anos	1039	12,6	5860	15,1
55 anos ou +	954	11,5	3857	9,9
Total	8268	100	38859	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados Prova Brasil 2007.

#### - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO

No quesito de experiência na Educação, os homens levam mais vantagem dos que as mulheres, como se vê na tabela seguinte, porque conseguem chegar ao cargo de diretor com menos tempo de trabalho do que as mulheres.

Em quase todas as faixas da tabela, o percentual masculino é maior. Entretanto, na faixa de maior experiência (mais de 15 anos), há uma evidente superioridade das mulheres.

O fato de as mulheres serem mais experientes do que os homens deveria ser um fator de estímulo para que os salários femininos fossem maiores. Isso,

entretanto, não acontece. Sabidamente as mulheres assumem mais tardiamente a função de diretora e, nesse sentido, Souza (2007a) esclarece:

(...) se as mulheres levam mais tempo para assumir essa função, como vimos, supõe-se que elas estejam em ponto mais avançado, inclusive economicamente, das suas respectivas carreiras, devendo, portanto, receber salários mais altos por isso, mas, ao contrário, as mulheres recebem menos que os homens mesmo tendo maior experiência profissional (SOUZA, 2007a, pg. 209).

A marca do preconceito contra a mulher, o *teto de vidro*, fica demonstrado por questões como essa. Sem nenhum argumento ou motivo, a mulher ganha menos, já que o gênero feminino aqui se configura como um elemento explícito de desvantagem no mercado de trabalho.

TABELA 4.3: ANOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Há menos de 2 anos	47	0,6	154	0,4
De 2 a 4 anos	179	2,2	439	1,1
De 5 a 10 anos	1462	17,7	3936	10,1
De 11 a 15 anos	1665	20,2	5882	15,2
Mais de 15 anos	4903	59,4	28376	73,2
Total	8256	100	38787	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados Prova Brasil 2007.

## - SALÁRIO

Quando se examinam esses dados, percebe-se a gravidade do tema salarial. Os quatro salários mais altos da tabela 4.4 (de 5 a 6 SM até *Mais de 8,2 SM*) são acessíveis mais aos homens do que às mulheres. O mais alto salário da tabela pertence a 11,5% dos homens e somente a 8,4% das mulheres.

Souza (2007b), ao apontar para essas questões salariais, ressalta o fato de que a Educação é uma profissão na qual as mulheres são maioria absoluta e, apesar desse fato, ganham menos do que os homens para realizar a mesma atividade.

Outro dado é que, em tese, as redes públicas de ensino deveriam ter planos de carreira que tratassem o trabalhador de maneira igualitária, independente do sexo: “*Todavia, à revelia dos planos de carreira, os homens recebem salários*

*mais altos do que as mulheres para desempenhar as mesmas funções”* (Souza, 2007b, p.4).

Nem no setor público, no qual, em tese, as oportunidades deveriam ser iguais para ambos os sexos, a igualdade se faz presente. Isso talvez ocorra porque, muito embora a entrada na função se faça por concurso público, em que a questão do gênero não influencia, as promoções, após a posse no cargo são obtidas mediante indicação ou avaliações de desempenho. Essas avaliações, por serem feitas pelas chefias imediatas, trazem em si uma carga de subjetividade. Esse elemento subjetivo, esse juízo de valor, arraigado no inconsciente das pessoas, faz com que as mulheres fiquem em desvantagem nessa hora. Se há homens competindo pelos cargos, então, a probabilidade de uma mulher ser escolhida para o cargo diminui sobremaneira.

A tabela 4.5 mostra o panorama dos salários dos/as diretores/as, cruzando-se os dados atrelados à dependência municipal e estadual.

Conforme se observa, as mulheres, tanto em nível municipal como no estadual, são as que recebem menos, pois superam os homens na faixa salarial mais baixa (1 SM). Há uma diferença marcante entre os gêneros nas duas dependências administrativas que apresenta pequenas nuances entre as redes, mas se configuram como tendência em ambas. Quanto à desigualdade nos rendimentos de homens e mulheres, Carreira (2007) esclarece:

As diferenças de rendimentos continuam sendo uma das faces mais perversas das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Entre os países do Mercosul, o Brasil apresenta a maior brecha de rendimentos entre mulheres e homens. No setor informal, essa diferença ainda é maior. Em média, as mulheres brasileiras recebem 65% do que recebem os homens (CARREIRA, 2007, p. 18).

Como uma ponta visível da discriminação contra as mulheres, a questão salarial é a mais grave e a mais cruel, na medida em que muitas mulheres atualmente mantêm sozinhas seus lares e seus salários são, muitas vezes, a única renda familiar. Segundo Abramo, “uma porcentagem cada vez mais significativa de lares na América Latina tem como chefe a mulher” (2008, p. 39). Além disso, quando não são o principal salário, as “mulheres contribuem significativamente para a renda familiar” (2008, p. 39). Por esses motivos, o trabalho da mulher precisa ser valorizado e pago de maneira justa, além de ser equiparado ao salário dos homens.

TABELA 4.4: SALÁRIO DE DIRETORES NACIONAL

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Até 1 SM	46	0,6	283	0,7
De 1 a 1,3 SM	113	1,4	677	1,7
De 1,3 a 1,8 SM	296	3,6	1836	4,7
De 1,8 a 2,4 SM	500	6,1	2668	6,9
De 2,4 a 2,9 SM	602	7,3	3449	8,9
De 2,9 a 3,4 SM	635	7,7	3436	8,9
De 3,4 a 3,9 SM	590	7,2	2995	7,7
De 3,9 a 4,5 SM	541	6,6	2860	7,4
De 4,5 a 5 SM	670	8,1	3176	8,2
De 5 a 6 SM	1401	17,0	6360	16,4
De 6 a 7,1 SM	1039	12,6	4385	11,3
De 7,1 a 8,2 SM	849	10,3	3312	8,6
Mais de 8,2 SM	945	11,5	3251	8,4
Total	8227	100	38688	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados Prova Brasil 2007.

TABELA 4.5 – SALÁRIO DE DIRETORES/AS NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL

	Estadual		Municipal	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Até 1 SM	0,5	0,6	0,7	0,8
De 1 a 1,3 SM	0,7	0,7	2,3	2,5
De 1,3 a 1,8 SM	1,0	1,4	7,0	7,1
De 1,8 a 2,4 SM	1,8	2,8	11,8	9,7
De 2,4 a 2,9 SM	3,9	5,0	11,9	11,6
De 2,9 a 3,4 SM	5,7	6,4	10,5	10,5
De 3,4 a 3,9 SM	5,7	6,4	10,5	10,5
De 3,9 a 4,5 SM	7,2	7,6	5,8	7,1
De 4,5 a 5 SM	9,6	9,7	6,2	7,0
De 5 a 6 SM	21,7	22,5	10,5	11,7
De 6 a 7,1 SM	16,3	16,4	7,6	7,4
De 7,1 a 8,2 SM	13,1	11,5	6,5	6,3
Mais de 8,2 SM	12,9	9,0	8,9	7,8
Total	100	100	100	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados PROVA BRASIL 2007.

Obs.: Valores em percentuais

## - ESCOLARIDADE

A tabela 4.6 trata da formação dos/das diretores/as até a graduação. Chama a atenção o fato de que o número de mulheres que possuem o curso de Magistério (6,2%) é muito superior ao dos homens (3,6%). Esse fato talvez ocorra porque o Magistério, como opção profissionalizante em nível de ensino médio, é, historicamente, um curso para mulheres.

Quanto ao curso de Pedagogia, os números comprovam que a Educação é uma opção essencialmente feminina, já que praticamente o dobro das mulheres tem essa formação, se comparado ao contingente masculino.

Os homens diretores concentram seus estudos na categoria *Licenciatura* (quase 50% deles optam pelas Licenciaturas).

Em relação à categoria *Superior - Outros* há uma pequena vantagem dos diretores, já que o número de diretoras que possuem outros cursos superiores está muito próximo do percentual masculino (17,5% contra 16,1%).

TABELA 4.6: ESCOLARIDADE MÁXIMA (OBTIDA ATÉ A GRADUAÇÃO)

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Menos que o Ensino Médio	6	0,1	21	0,1
Ensino Médio - Magistério	295	3,6	2439	6,3
Ensino Médio - outros	148	1,8	382	1,0
Pedagogia	2011	24,6	16059	41,7
Licenciatura	4093	50,0	12259	31,8
Normal Superior	198	2,4	1173	3,0
Superior - outros	1428	17,5	6198	16,1
Total	8179	100	38531	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados Prova Brasil 2007.

## - FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO

Quanto à formação em pós-graduação, a tabela 4.7 demonstra que há muita equivalência neste quesito entre homens e mulheres, ainda que existam mais especialistas mulheres do que homens e mais mestres e doutores homens que mulheres. O número comprobatório desse equilíbrio são os 33,6% de homens e de mulheres que não fizeram ou não completaram nenhum curso de pós-graduação.

TABELA 4.7: FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Atualização	486	6,0	1816	4,8
Especialização	4668	57,2	22716	59,9
Mestrado	219	2,7	556	1,5
Doutorado	44	0,5	107	0,3
Não fiz ou não completei PG	2747	33,6	12754	33,6
Total	8164	100	37949	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados Prova Brasil 2007.

### - PROVIMENTO NA FUNÇÃO

A tabela 4.8 demonstra algumas possibilidades de acesso à função de diretor. A forma que mais se destaca é a eleição, responsável pelo maior número de casos. Os homens se elegem mais do que as mulheres na tabela geral e na tabela 4.9 também, proporcionalmente em nível estadual. Em nível municipal, há quase um empate, com uma ligeira vantagem das mulheres.

A indicação de políticos aparece em segundo lugar, é grande o número de diretores que ascende à função por essa via. Nessa categoria, o número de mulheres é maior do que o dos homens.

Já a tabela 4.9 mostra que mais mulheres ingressam na função pela seleção nas redes estaduais, porque nas municipais isso se inverte em favor dos homens.

Quanto às indicações para a função de direção, a tabela 4.9 demonstra que, na esfera municipal, há menos eleição e mais indicação de políticos, pois nesse reduto a política local age mais fortemente e o patrimonialismo impera (SOUZA, 2007; MENDONÇA, 2000). Nesse segmento, é clara a vantagem dos homens, ou seja, são mais indicados. Para Souza (2007), além da função de direção ser uma função política, a própria escolha dos diretores é uma ação política. Isso porque o/a diretor/a “tem a função de coordenar a escola e que decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais e sociais”. Aos/às administradores/as de ensino interessam essas consequências. Por conta disso, quando escolhem os/as diretores/as, o fazem sempre “com vistas ao que esperam destas consequências” (SOUZA, 2007, p. 217). Para Weber (2002), essa é uma ação intencional que o/a político/a realiza: é uma ação racional, orientada a fins. Nessa perspectiva, é muito



conveniente para os/as administradores/as escolares poderem escolher livremente as pessoas para a função de dirigente escolar.

TABELA 4.8: PROVIMENTO NA FUNÇÃO

	Sexo			
	Masculino	%	Feminino	%
Seleção	978	11,9	4252	11,0
Eleição apenas	2109	25,7	8764	22,7
Seleção + Eleição	1263	15,4	5323	13,8
Indicação de técnicos	822	10,0	4067	10,5
Indicação de políticos	1652	20,1	8699	22,6
Outras indicações	764	9,3	4314	11,2
Outras formas	625	7,6	3149	8,2
Total	8213	100	38568	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados PROVA BRASIL 2007.

TABELA 4.9: PROVIMENTO NA FUNÇÃO X DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Estadual		Municipal	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Seleção	13,4	15,0	9,7	8,1
Eleição apenas	31,8	26,8	17,1	19,7
Seleção + Eleição	21,2	21,2	7,5	8,3
Indicação de técnicos	6,0	5,7	15,6	14,2
Indicação de políticos	11,1	11,1	32,5	31,1
Outras indicações	7,3	8,8	12,2	13,0
Outras formas	9,2	11,5	5,4	5,7
Total	100	100	100	100

Fonte: MEC-INEP – Microdados PROVA BRASIL 2007.

Obs.: Valores em percentuais

Ao se observarem os dados em conjunto, percebe-se a discriminação de gênero na esfera da gestão escolar. Nas intrincadas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar, há uma tensão constante. Tais relações são, inegavelmente, relações de poder.

Os sujeitos envolvidos, ao se relacionarem entre si, expressam sua visão de mundo, seus discursos e atos são sempre políticos, mediados por suas crenças e experiências de vida. Ao colocar homens no poder, ainda que o grupo seja predominantemente feminino, esse grupo está, em alguma medida, expressando suas crenças e valores, historicamente construídos.

Ao que parece, a realidade do mundo, ao perpetuar continuamente a lógica do masculino, leva as próprias mulheres a se tornarem elementos disseminadores da crença de que o poder é masculino, e que pelos homens deva ser exercido.

Como afirma Bourdieu:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos para apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos de dominação (BOURDIEU, 2007, p. 13).

Na Educação, em que é grande a presença das mulheres, os homens conseguem chegar com mais facilidade aos maiores cargos da gestão escolar (diretor e vice-diretor). Isso talvez decorra da visão masculina de mundo, na qual se acredita que os homens são mais competentes, mais capacitados a exercer o poder e, por conseguinte, mais aptos a comandar.

A busca de melhores condições de trabalho e de boas oportunidades profissionais para as mulheres é uma necessidade social. Atualmente grande parte das famílias é chefiada e sustentada por mulheres (Bruschini & Lombardi, 2007).

A manutenção e a reprodução dos preconceitos e estereótipos relativos à mulher e seu papel no mercado de trabalho precisa ser superada. Entender e aceitar que a competência profissional não está ligada ao sexo é um avanço desejável para reduzir a discriminação contra a mulher e eliminar o *teto de vidro* de todas as organizações, inclusive das escolas.

## 5. GÊNERO E PODER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as relações entre gênero e poder na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Como apresentado inicialmente, o universo de professores na Rede de Curitiba conta com mais de 10.000 profissionais, sendo 97% do sexo feminino, distribuídos em 171 escolas. Assim, é um espaço rico de experiências femininas, no qual o poder é (ou aparentemente deveria ser) exercido basicamente pelas mulheres que estão em maioria. Em tese, os homens deveriam estar em absoluta desvantagem, no que se refere à disputa por cargos de comando. O capítulo trata de apresentar e discutir duas fontes de dados.

A primeira dessas fontes advém das eleições diretas para diretores/as das escolas municipais, ocorridas em outubro de 2008. Os dados dessa eleição foram analisados e forneceram pistas importantes para o andamento do presente estudo, como se fará ver na sequência.

A outra fonte é um questionário aplicado aos/às profissionais da educação, cujos resultados estão expressos no próximo capítulo. Em julho de 2009 foi negociada, com a Secretaria Municipal de Curitiba, a possibilidade de se colocar um questionário *on-line*, na página da Cidade do Conhecimento ([www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br)) acessível a todos os profissionais da Educação, aqui entendidos como professores(as), pedagogos(as), diretores(as) e vices, educadores(as) e outras funções, ou seja, a todas as pessoas que prestam serviços nas escolas municipais de Curitiba. O uso do *site* da Cidade do Conhecimento foi priorizado dada a sua relevância junto aos profissionais da educação.

Na verdade, o que se quis alcançar com a disponibilização do questionário foi a visão do/da profissional da educação da RME de Curitiba sobre a relação entre gênero e gestão, se o gênero influencia ou não na hora de se escolherem as pessoas para os cargos de direção e vice-direção nas escolas. A partir dessa constatação, buscou-se inferir a presença do *teto de vidro* nesse segmento profissional.

A aparência do questionário (Anexo 3A) é importante, quando o mesmo é disponibilizado na Internet e seu acesso se faz mediante adesão. Na confecção desse instrumento tomou-se o cuidado de deixá-lo com um visual amigável e acessível. A linguagem utilizada foi simples e direta, convidando o internauta a

respondê-lo. As perguntas (Anexo 3B) foram elaboradas de maneira simples e objetiva. Em testagem realizada, o questionário demonstrou que pode ser respondido em menos de 5 minutos.

O teste do questionário foi realizado com dez pessoas, todas profissionais da educação. Foi ofertado o questionário e medido o tempo que cada um levou para responder. Ao final, cada uma expôs sua opinião sobre o questionário, se sentiu alguma dificuldade ou facilidade. Todos concordaram com o fato de que o questionário era bastante objetivo e muito fácil de responder. A média encontrada para se responder ao questionário foi de 4 minutos. Como não houve sugestão para mudança no questionário, após esse teste, ele foi encaminhado para a Internet.

A escola é o espaço onde acontecem intensas relações entre os sujeitos. Estas relações são mediadas pelas crenças e valores que cada indivíduo traz consigo. Para Weber (2002), as relações sociais ocorrem quando as pessoas agem levando em conta o comportamento do outro, ou seja, orientando sua própria conduta a partir da conduta do outro, em outras palavras, interagindo. A relação só acontece quando existe a interação entre os sujeitos. Essa probabilidade de os indivíduos comportarem-se de uma maneira determinável consiste na relação social.

No ambiente escolar, os indivíduos agem e reagem à medida que são submetidos às experiências. A ação do indivíduo, a ação social do indivíduo acontece o tempo todo.

Para Bourdieu, a sociedade é um lugar onde os atores sociais estão inseridos em campos sociais específicos. Cada ator possui alguns capitais, entre eles o artístico, o social, o econômico, o cultural, o político. Esses capitais é que determinam a proximidade ou afastamento dos sujeitos. Quanto mais semelhantes esses capitais, mais próximos os sujeitos ficarão e vice-versa.

Para Azevedo (2003, p.1) “(...) a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens”. Continua o autor, esclarecendo que o *habitus* de cada um, de cada ator social, é que vai condicionar seu posicionamento no campo social. Esse movimento é que constrói a realidade. Os sujeitos a constroem coletivamente, porém, sempre de acordo com seus pontos de vista e interesses, com o objetivo de manter ou mudar a realidade que conhecem. Segundo Azevedo (2003), o *habitus* pode gerar práticas,

estratégias e atitudes objetivas ou subjetivas para solucionar determinados problemas sociais. Dessa forma, reproduz o capital do grupo.

As práticas machistas e sua manutenção podem, em certa medida, serem explicadas por esta perspectiva. O grupo, formado por diversos sujeitos, cada qual possuindo um determinado capital, reproduz, por meio do *habitus*, as mesmas piadas, comportamentos e atitudes machistas.

### 5.1 Eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A influência do gênero na escolha dos/as dirigentes das escolas municipais

No dia 22 de novembro de 2008, as 171 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba realizaram eleições para diretores. Foram apresentadas 272 chapas e três foram indeferidas. Efetivamente, concorreram 269 chapas<sup>14</sup>, o que totalizou uma média geral de 1,6 chapas por escola, segundo o quadro abaixo, disponibilizado pela SME:

TABELA 5.1: CHAPAS DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS PARA DIRETOR/A DE ESCOLA

NÚCLEO*	NÚMERO DE CHAPAS	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ESCOLAS POR QUANTIDADE DE CHAPAS				MÉDIA DE CHAPAS POR ESCOLA
			ÚNICA	DUAS	TRÊS	QUATRO	
BAIRRO NOVO	26	18	11	6	1		1,4
BOA VISTA	39	22	11	7	2	2	1,8
BOQUEIRÃO	36	21	9	9	3		1,7
CAJURU	36	20	6	12	2		1,8
CIDADE INDUSTRIAL	33	21	12	7	1	1	1,6
MATRIZ	4	3	2	1			1,3
PINHEIRINHO	37	26	17	7	2		1,4
PORTÃO	31	21	13	6	2		1,5
SANTA FELICIDADE	27	19	12	6	1		1,4
<b>TOTAL RME</b>	<b>269</b>	<b>171</b>	<b>93</b>	<b>61</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>1,6</b>

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

\* Núcleo é uma divisão política e organizacional, sustentada em critérios geográficos, da Prefeitura de Curitiba. Para maiores informações: [www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br).

A tabela nos leva a algumas indagações e considerações:

- Das 171 escolas, 93 delas, mais da metade (54,4%), apresentaram chapa única. Nessas escolas ocorreu de fato uma disputa eleitoral? Ou a eleição

<sup>14</sup> Chapas porque a inscrição da candidatura para diretor/a implica na inscrição conjunta de um/a candidato/a a vice-diretor/a.

serviu apenas para legitimar um consenso pré-estabelecido sobre a liderança que se desejava? Por outro lado, o fato de não ter havido disputa eleitoral não significa que não há, nestas escolas, disputa de poder. A eleição é um indicativo explícito de que há disputa de poder, porém não é o único indicativo.

- O núcleo da Boa Vista, com 22 escolas, apresentou o maior número de chapas, 39; enquanto que o núcleo que tem mais escolas (26), o Pinheirinho, apresentou 37.

- O núcleo da Matriz, que possui o menor número de escolas, somente 3, apresentou uma média de 1,3 chapas, enquanto o núcleo que possui mais escolas, o do Pinheirinho, com 26, ficou com uma média de 1,4 chapas por escola. Ambos os núcleos tiveram médias próximas. Aparentemente, a eleição, enquanto reconhecimento da expressão política da função do diretor, não depende do número dos sujeitos envolvidos, mas sim do nível de qualidade da sua consciência política e criticidade em relação a seus direitos e deveres.

As 171 escolas participantes apresentaram 272 chapas, como vimos. Foram deferidas 269, totalizando 535<sup>15</sup> candidatos/as a diretor/a e a vice-diretor/a. Desses/as candidatos/as, 10 eram do sexo masculino para o cargo de direção e 7 para o cargo de vice-direção. O núcleo que mais apresentou candidatos do sexo masculino foi o do Bairro Novo, com 5 candidatos a diretor e 2 a vice-diretor, seguidos pelo núcleo do Boa Vista, que apresentou 2 chapas com homens concorrendo à vice-direção. Os núcleos do Boqueirão e do Portão apresentaram, cada um, uma única chapa com homens candidatos a diretores. Ambos conseguiram se eleger. O núcleo do Cajurú apresentou uma única chapa com homem concorrendo ao cargo de vice-direção. Esta chapa também conseguiu se eleger. A exceção é o núcleo do Pinheirinho, que apresentou duas chapas com homens candidatos, em uma concorrendo ao cargo de diretor e a na outra concorrendo ao cargo de vice-diretor, não elegeu nenhuma das duas chapas. Os núcleos da Matriz e Santa Felicidade não tiveram candidatos do sexo masculino.

---

<sup>15</sup> 535 e não 538 porque 3 chapas apresentaram somente candidatos a diretor.

## **5.2. A supremacia masculina nos resultados, apesar da pequena presença na disputa**

O número total de concorrentes aos cargos de diretores e vice-diretores foi de 535. Desses, somente 17 eram homens, ou seja, havia 518 mulheres concorrendo. Isso dá um percentual de 96,8% de mulheres e 3,2% de homens. O número de homens concorrentes, em termos percentuais, se aproxima bastante do número de homens na RME de Curitiba (2,7%). O total de homens candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor foi de 17, sendo que 10 concorreram aos cargos de diretores e sete aos cargos de vice-diretores.

O resultado da eleição confirma a tese de que os homens conseguem chegar mais facilmente aos cargos superiores na gestão escolar. Dos 10 candidatos a diretor, 8 conseguiram vencer a disputa, o que dá um percentual de 80% de sucesso! Dos 7 candidatos a vice-diretor, 5 conseguiram se eleger, o que contabiliza 71,4% de êxito. Aqui é interessante notar que, quando disputaram o cargo mais alto (diretor), os homens tiveram mais resultado do que quando disputaram o cargo auxiliar (vice-diretor).

Se levarmos em conta o número total de homens candidatos, independente do cargo ao qual concorriam, considerando que de 17, 14 foram eleitos, o percentual de aprovação masculina sobe para 82,35%.

Nos núcleos do Boqueirão, do Portão e do Cajurú, onde apenas uma única chapa com candidatos homens surgiu, uma em cada núcleo, todas essas chapas conseguiram se eleger. Somando-se as chapas concorrentes dos três núcleos (36+31+36), chega-se ao número de 103 chapas! Entre 103 chapas, as três únicas que tinham homens concorrendo se elegeram.

No total, ao fim da eleição, esses três núcleos elegeram 62 chapas. Entre as 62, as três com candidatos homens se elegeram. É possível pensar que essas três chapas com homens conseguiram se eleger porque, ao agregar homens como candidatos, agregaram, também, toda a imagem positiva que o masculino carrega.

Não é mera coincidência que as três, as únicas compostas com homens, elegeram-se. O movimento que levou esses homens ao poder, como se fosse seu lugar natural, desde sempre, são as profundas estruturas simbólicas que permeiam as relações sociais. Dentre essas estruturas, a visão androcêntrica do mundo permanece como uma força subjetiva que leva as pessoas, homens ou mulheres, a eternizar a força do masculino. A vantagem que os homens levam em relação às

mulheres se apresenta como uma coisa natural, motivada pelo simples fato de que são homens. Para Bourdieu:

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa a justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; (...) (BOURDIEU, 2007, p. 18).

O gênero é a maneira inicial de dar significado às relações de poder, segundo Scott (1990, p. 14). É sabido que as relações de gênero demarcam as relações entre homens e mulheres, em todas as áreas. Na RME de Curitiba, no processo de escolha de homens e mulheres aos cargos de direção e vice-direção, fica evidente que o peso do gênero tem grande influência. Os dados aqui apresentados demonstram essa realidade. Para melhor visualização do que ocorreu na eleição, apresenta-se a tabela a seguir:

TABELA 5.2: NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO: DADOS GERAIS DA ELEIÇÃO

NÚCLEO	CHAPAS	Chapas com candidatos homens	Chapas eleitas c/ candidatos homens	Total de chapas eleitas com candidatos homens	Gestão anterior Diretores e vice-diretores homens
		Diretor / vice	Diretor / vice		
BN	26	5 / 2	5 / 2	6 <sup>16</sup>	2 / 2
BV	39	1 / 1	1 / 1	2	1 / 1
BQ	36	1 / 0	1 / 0	1	1 / 0
CJ	36	0 / 1	0 / 1	1	0 / 1
CIC	33	1 / 2	0 / 2	2	1 / 0
MATRIZ	4	0 / 0	-	0	-
PN	37	1 / 1	-	0	0 / 1
PR	31	1 / 0	1 / 0	1	1 / 0
SF	27	0 / 0	-	0	-
<b>TOTAL</b>	<b>269</b>	<b>10 / 6<sup>17</sup></b>	<b>-</b>	<b>13</b>	<b>6 - 5</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

<sup>16</sup> São 6 chapas e não 7, porque uma das chapas do NREBN apresentou 2 candidatos homens, um ao cargo de diretor e outro ao cargo de vice-diretor.

<sup>17</sup> Idem.



Em relação ao NRE BN, houve um aumento significativo de homens na função. Nos núcleos BV e BQ não houve alteração em relação à gestão anterior. No núcleo da CIC duas chapas se elegeram com homens no cargo de vice-diretor. Na gestão anterior havia somente um homem no cargo de diretor. O núcleo PN não apresentou chapas com homens, mas na última gestão havia um homem na vice-direção. A situação do núcleo PR continuou inalterada, comparada com a gestão anterior. Inclusive é o mesmo sujeito que se reelegeu (MJB) como diretor. A vice também é a mesma mulher (MLBB), ambos com o mesmo sobrenome.

O número total de profissionais da educação da RME de Curitiba é de 10.109, sendo que destes, somente 273 são homens, aproximadamente 2,7%. Com um percentual tão baixo em relação às mulheres, ainda assim, os homens conseguem galgar postos de direção e vice-direção nas escolas. Comandando 8 escolas de 171, eles têm o controle de aproximadamente 4,6% delas. Se contarmos os homens que estão na vice-direção (5), o número de escolas comandadas por homens sobe para 13, então o percentual de controle vai para 7,6%. É um número muito alto, comparado ao contingente masculino de profissionais (2,7%), pois há aproximadamente e proporcionalmente 281% a mais homens diretores do que homens professores na RME de Curitiba.

Se compararmos o número de homens eleitos para esta gestão (8) com o número de homens eleitos na gestão anterior (6), observa-se um aumento de 33% no acesso dos homens ao cargo de direção. Na vice-direção não houve alteração, pois eram 6 homens vice-diretores e nesta gestão novamente se elegeram 6 homens.

### **5.3. Gestão e gênero: O que pensam os/as profissionais da Rede Municipal da Educação de Curitiba?**

Em 13/07/09 foi disponibilizado o questionário *on-line* na página da Cidade do Conhecimento. Nesse período, os professores estavam em férias. A previsão de volta das férias para as escolas seria na semana do dia 22/07, não podendo, entretanto, afirmar uma data única de volta às aulas para as 171 escolas, já que cada uma possui um calendário próprio, podendo ou não coincidir entre elas. Ademais, a rede municipal suspendeu o reinício das aulas, por conta da prevenção à gripe provocada pelo vírus H1N1(responsável pela gripe suína), comprometendo

parcialmente a coleta dos dados por esse instrumento, uma vez que a divulgação da pesquisa demandava os profissionais da educação estarem atuando nas escolas.

Inicialmente o questionário foi disponibilizado, na Internet, por um período de 60 dias (13/07 a 13/09/09). Em uma segunda etapa, foi colocado no site do SISMMAC (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba) por um período de sete dias como destaque (de 20/11 a 27/11/09). Depois da primeira semana, o questionário continuou no site por mais duas semanas, porém oculto, de tal maneira que, para acessá-lo, era necessário navegar por outros links. O SISMMAC também publicou, no seu jornal, uma nota sobre a pesquisa, pedindo para que os/as profissionais da educação respondessem às questões.

Durante os 81 dias em que o questionário esteve nos sites, foram feitas várias tentativas no sentido de divulgá-lo e obter a máxima adesão dos respondentes e das respondentes, tais como envio de cartas e e-mails para as escolas.

Outras estratégias foram utilizadas para tentar elevar o índice das respostas, tais como anonimato do/da respondente, poucas questões objetivas (10) a fim de garantir o mínimo investimento de tempo por parte do/da respondente e uso da internet. Mesmo com todos esses cuidados, o retorno foi pequeno, se comparado ao número de profissionais da educação da RME de Curitiba.

Em 28 de dezembro de 2009 foi feita a última contagem dos respondentes e das respondentes, que totalizou 247. O reduzido número de acessos em parte se justifica pela demora na volta às aulas (que só retornaram em 17/08/09), ocasionada pelo vírus H1N1. (Outro impedimento é o fato de que, por ser um questionário por adesão, é preciso contar com a boa-vontade e cooperação dos/das respondentes.

Apesar do baixo retorno, estatisticamente, o questionário é um instrumento seguro e é possível, por meio de suas respostas, elaborar uma análise confiável, como se verá a seguir.

A população total de professores, professoras, pedagogos e pedagogas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba era de 10.109 (outubro de 2008), sendo que 273 desses profissionais eram homens. Esta pesquisa trabalhou com uma amostra aleatória simples, por adesão, ignorando o sexo dos respondentes como critério de seleção. De resto, não foi tomado nenhum critério para seleção, procedimento esse condizente com a noção de amostra aleatória simples (Barbetta, 2003) e

considerando que a pesquisa se deu por adesão, a chance de cada integrante da população responder ao questionário era a mesma.

Assim os respondentes e as respondentes foram convidados a preencher o questionário on-line. Como tivemos a adesão de 247 respondentes, nosso erro amostral é de 6,5%.

Utilizamos, para cálculo da amostra e erro, a fórmula enunciada por Barbetta (2003, p 60-61):

$$n = \frac{N * n_0}{N + n_0}$$

Onde:

N = População (Total de docentes na RME)

n = amostra (respondentes do questionário)

$n_0$  = constante para erro amostral de 6,5% (neste caso, igual a 236,68)

Os resultados obtidos com o questionário, questão por questão, estão demonstrados abaixo, lembrando-se que a possibilidade de erro amostral é de 6,5%, para mais ou para menos, conforme já se viu. É preciso mencionar o fato de que, embora o número total de respondentes tenha sido de 247, algumas das questões podem não ter as 247 respostas, uma vez que os/as respondentes não responderam a todas as questões, deixando uma ou outra sem resposta, pulando a questão.

#### **- QUANTO AO SEXO – TOTAL DAS RESPOSTAS**

Dos 247 respondentes, 21 (8%) são homens, o que condiz com o baixo número de profissionais do sexo masculino na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Todavia, a população que respondeu ao questionário não reflete integralmente a realidade encontrada no contingente formado pelos profissionais no que se refere ao número de homens e mulheres, pois a proporção, já enunciada anteriormente para os dois sexos é um pouco diferente em favor das mulheres. De qualquer sorte, os números pendem para o absoluto domínio das mulheres na amostra por adesão e, nesta medida, são demonstrativos, ainda que não plenamente, da realidade encontrada na rede municipal.

Mas, há ainda um problema na amostra. Um número muito significativo dos homens que responderam ao questionário (quase 43%) são diretores de escola, contra apenas 6,6% das mulheres respondentes. Isso quer dizer que as questões que dizem respeito às opções de voto, por exemplo, têm respostas enviesadas por esse perfil na amostra masculina. Todavia, como a amostra foi composta por adesão, trataremos da mesma forma dos dados, mas com a devida ressalva sobre esse aspecto<sup>18</sup>.

Chama a atenção ainda o índice considerável de pessoas respondentes que desenvolvem outras funções na escola (8,5%). Isso demonstra a participação efetiva e interesse pelas questões da escola de outros sujeitos, os quais não são os responsáveis diretos pelo trabalho pedagógico, ao contrário dos outros profissionais. Embora seja o menor índice, está muito próximo do número de respostas das diretoras (9,7%).

TABELA 5.3 SEXO E FUNÇÃO/CARGO DOS/AS RESPONDENTES

		Você é:		Total
		Homem	Mulher	
Sua função na escola é:	Direção / Vice-direção / Coord. Administrativa	N	9	15
		%	42,9%	6,6%
	Pedagogo (a)	N	1	56
		%	4,8%	24,8%
	Professor (a)	N	10	135
		%	47,6%	59,7%
	Outra	N	1	20
		%	4,8%	8,8%
	Total	N	21	226
		%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

## - QUANTO À POSSIBILIDADE DE VOTAR EM HOMENS – OPÇÃO DE VOTO X SEXO DOS/AS RESPONDENTES

<sup>18</sup> A razão desta situação pode ter conexão como o fato de que os homens professores são poucos, e os diretores tiveram maior acesso ao convite para a participação da pesquisa.

Na questão 2 (Nas últimas eleições em sua escola (outubro 2008) havia homens candidatos ao cargo de diretor e/ou vice-diretor?) destaca-se o número de respostas “sim”, demonstrando que a 15% dos respondentes e das respondentes tinham, em sua escola, homens candidatos aos cargos de diretor ou vice. Esse número é significativamente maior do que o conjunto das escolas da rede, pois como vimos tivemos um total de 9,3% de escolas com candidatos homens. Isso quer dizer que a amostra desse estudo tende a se concentrar mais nessas escolas nas quais havia candidatos homens, o que pode significar que nessas escolas as questões de (e uma pesquisa sobre) gênero e poder chamam mais a atenção, porque estão mais presentes no seu cotidiano.

TABELA 5.4 CANDIDATOS HOMENS NAS ÚLTIMAS ELEIÇÕES

	N	%
Sim	37	15,0
Não	209	85,0
Total	246	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Já na questão 3 (Se havia homem(ns) candidato(s), você votou nele(s)?) conforme a tabela 5.5, curiosamente, 100% dos homens que responderam (no caso de haver candidatos homens) disseram que votaram em homens. Mas como temos 9 homens em funções de direção e somente 8 afirmaram que votaram em homens? É possível (e provável) que um desses sujeitos, pelo menos, seja coordenador administrativo de uma gestão com diretora e vice-diretora. Esta função não compõe a chapa na candidatura à direção escolar.

Já as mulheres que estavam em escolas onde havia homens candidatos, se comportaram de forma semelhante, ainda que não unânime, mas de qualquer forma mais de 60% delas informaram que não votaram nos homens. Essa resposta não reflete a realidade encontrada na última eleição para diretores, já os homens se elegeram, em grande parte, graças aos votos das mulheres, uma vez que elas são maioria dentro das escolas.

Afora o fato de que os homens que votaram em homens terem sido, quase integralmente, candidatos, é possível concordar com a existência de um certo grau de confiança no próprio sexo pelos homens para serem detentores dos cargos de comando. Para Bourdieu (2007), há uma divisão sexual do trabalho e esta divisão

(...) atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de *representação*, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras (nos encontros cotidianos e sobretudo nas assembléias), trocas de dons, trocas de mulheres, trocas de desafios e de mortes (cujo limite é a guerra)... (BOURDIEU, 2007, p. 60).

Assim, é para os homens natural que eles ocupem os postos mais altos, aqueles em que poderão falar pelo grupo, representar o grupo e “trocar” em nome do grupo. Sendo a direção, uma função política (SOUZA, 2007a), esse “trocar” adquire uma conotação muito especial, pois cabe a quem está na função de direção, ao representar o grupo, falar e buscar satisfazer as necessidades que esse grupo apresenta. A própria fala se configura como moeda de troca: pois se bem argumentado, é possível conseguir o que se busca. Para que o grupo seja bem representado, há necessidade de que o líder, aquele que o *representa* seja o mais capacitado. Na lógica simbólica da superioridade masculina apontada por Bourdieu, cabe naturalmente ao homem o papel de liderar.

TABELA 5.5 OPÇÃO DE VOTO DOS/AS RESPONDENTES, POR SEXO

			Você é:		
			Homem	Mulher	Total
Se havia homem(ns) candidato(s), você votou nele(s)	Sim	N	8	14	22
		%	38,1%	6,3%	9,1%
	Não	N	0	22	22
		%	,0%	10,0%	9,1%
	Não havia homens candidatos	N	13	185	198
		%	61,9%	83,7%	81,8%
Total	N	21	221	242	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

## - QUANTO À CHANCE QUE AS MULHERES TÊM DE ALCANÇAR A DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO

Na questão 4, conforme tabela a seguir (tabela 5.6), separadas as respostas por sexo, tem-se que 60% dos homens acreditam que, quando há homens concorrendo contra as mulheres, as chances das mulheres diminuem; das mulheres, 16,6% têm essa crença e somente 4,9% delas acreditam que suas chances aumentam. Por outro lado, um grande número de mulheres (78,5%) acredita que as suas chances não aumentam nem diminuem quando concorrem contra os homens. Dos homens, 40% acreditam que não haja diferença quanto ao sexo neste quesito e *nenhum* homem acha que as chances das mulheres aumentam quando há homens concorrendo contra elas no acesso aos cargos de direção vice-direção. Esses números mostram ainda que as mulheres e os homens reconhecem a existência da discriminação e das dificuldades potenciais para as mulheres. Esse reconhecimento é muito importante para a superação do quadro da própria discriminação.

Na questão 5 (tabela 5.7) quando a pergunta refere-se às chances das mulheres, no caso de concorrerem junto com os homens (em chapas mistas), observa-se que somente 14,3% dos homens acredita que as chances das mulheres diminuem e 52,4% acredita que as chances aumentam. Já entre as mulheres, apenas 2,7% afirmam que as chances diminuem, 18,8% avaliam que as chances aumentam e um elevado número de mulheres respondentes (78,5%) avaliam que não se alteram as chances. Entre os homens, 33% avaliam que não há alteração nas chances para chapas mistas.

Se levarmos em conta o alto percentual dos homens que acreditam que as mulheres estão em desvantagem quando concorrem contra os homens (60%) e em vantagem quando concorrem ao lado deles nas chapas mistas (52,4%), é evidente que os homens têm noção de seu valor simbólico e atribuem a si mesmos a capacidade de angariar votos para a conquista da direção ou vice-direção.

Esse entendimento de que a simples associação com o homem leva a mulher a uma posição de vantagem decorre, como já dito anteriormente, da crença já naturalizada de que ao homem cabem as funções mais nobres, de mais prestígio e poder. Sendo a função de direção uma possibilidade de acesso (em alguma medida e de um modo muito específico) ao poder, importa entender essa “divisão de poderes” baseada no sexo. Perrot (1988), ao falar sobre a divisão dos poderes entre homens e mulheres, esclarece que os homens teriam o poder do Estado, o poder político, o poder de decidir, enfim. Quanto às mulheres, elas teriam os poderes informais (domésticos, de bastidores, etc). Essas crenças, baseadas em conceitos

há muito perpetuados, ainda hoje fazem eco na gestão escolar municipal. Os dados aqui apresentados não deixam dúvidas.

TABELA 5.6 CHANCE DAS MULHERES 1 X SEXO

			Você é:		
			Homem	Mulher	Total
Quando há homens concorrendo aos cargos de diretor e vice-diretor contra as mulheres você acredita que:	as chances das mulheres ganharem as eleições diminuem	N	12	37	49
		%	60,0%	16,6%	20,2%
	as chances das mulheres ganharem as eleições aumentam	N	0	11	11
		%	,0%	4,9%	4,5%
	as chances das mulheres nem aumentam nem diminuem	N	8	175	183
		%	40,0%	78,5%	75,3%
Total	N	20	223	243	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

TABELA 5.7 CHANCE DAS MULHERES 2 X SEXO

			Você é:		
			Homem	Mulher	Total
Quando há homens concorrendo aos cargos de diretor e vice-diretor junto com mulheres (chapas mistas) você acredita que:	as chances das mulheres diminuem	N	3	6	9
		%	14,3%	2,7%	3,7%
	as chances das mulheres aumentam	N	11	42	53
		%	52,4%	18,8%	21,7%
	as chances das mulheres nem aumentam, nem diminuem	N	7	175	182
		%	33,3%	78,5%	74,6%
Total	N	21	223	244	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

## - QUANTO AO PREPARO PARA AS FUNÇÕES DE COMANDO X SEXO



Na questão 6, conforme tabela 5.8, constata-se que 40% dos homens acreditam que estão mais preparados para assumirem as funções de direção vice-direção do que as mulheres, enquanto que 5,3% das mulheres também acredita nisso. Das mulheres, somente 12% acreditam que estão mais preparadas do que os homens para assumir cargos de comando na escola, com o que concordam 10% dos homens. Quanto à crença de que ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos de comando, metade dos homens e 83% das mulheres acreditam nisso. É curioso, todavia, como pode ser visualizado na tabela 5.9, que os diretores homens não têm essa compreensão de que os homens estão mais capacitados do que as mulheres para as funções de comando. Essa posição, no campo masculino, é majoritária entre os professores.

Nas tabelas a seguir (preparo para funções de comando, objetividade e respeito pela comunidade) há traços muito perceptíveis da desigualdade profissional a que as mulheres são submetidas por crenças há muito enraizadas. Os homens acreditam mais no seu potencial para liderar do que as mulheres em sua própria capacidade. A luta das mulheres parece ser mais pelo reconhecimento e pela igualdade, enquanto que para os homens parece ser natural se assumir em posição de chefia. Isso é resultado das desigualdades de gênero. Scott (1995, p. 86) esclarece que “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre o sexo”. Além disso, continua a autora, o gênero implica quatro elementos relacionados. Entre eles destacam-se os “símbolos culturalmente disponíveis que trazem evocações simbólicas”; em “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos” (SCOTT, 1995, p. 86). Esses conceitos se originam nas doutrinas religiosas, científicas, jurídicas e asseveram “de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino” (SCOTT, 1995, p. 86).

TABELA 5.8 PREPARO PARA FUNÇÕES DE COMANDO X SEXO

		Você é:			Total
		Homem	Mulher		
Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que:	Os homens estão mais preparados para os cargos de comando	N	8	12	20
		%	40,0%	5,3%	8,2%
	As mulheres estão mais preparadas para os cargos de comando	N	2	27	29
		%	10,0%	12,0%	11,8%
	Ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos	N	10	186	196
		%	50,0%	82,7%	80,0%
Total	N	20	225	245	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

TABELA 5.9 PREPARO PARA FUNÇÕES DE COMANDO X SEXO X FUNÇÃO NA ESCOLA

% within Sua função na escola é:			Sua função na escola é:				
			Direção / Vice-direção / Coord.	Pedagogo (a)	Professor (a)	Outra	Total
Você é:			Administrativa				
Homem	Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que:	Os homens estão mais preparados para os cargos de comando	22,2%		55,6%	100,0%	40,0%
		As mulheres estão mais preparadas para os cargos de comando	11,1%		11,1%		10,0%
		Ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos	66,7%	100,0%	33,3%		50,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Mulher	Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que:	Os homens estão mais preparados para os cargos de comando		5,4%	5,2%	10,0%	5,3%
		As mulheres estão mais preparadas para os cargos de comando	13,3%	12,5%	11,9%	10,0%	12,0%
		Ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos	86,7%	82,1%	82,8%	80,0%	82,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**- QUANTO À OBJETIVIDADE E RESPEITO EM RELAÇÃO ÀS FUNÇÕES DE DIREÇÃO X SEXO**

Nesta questão, conforme tabela 5.10, a maioria dos homens (52,4%) acredita que são mais objetivos que as mulheres e mais da metade das mulheres (das que acreditam que há diferença em termos de objetividade entre os sexos) também acha que os homens são mais objetivos que as mulheres. Dentre as mulheres, 11,4% entendem que as mulheres é que são mais objetivas que os homens. Não há nenhum homem na pesquisa que afirme que as mulheres são mais objetivas. Contudo, como há homens que responderam que as mulheres são mais qualificadas para as funções de comando, como vimos, isso significa que a objetividade não é, para várias pessoas, necessariamente uma qualidade decisiva na composição de um perfil *ótimo* na gestão escolar.

O mesmo ocorre com a noção de respeito pela função dirigente e pela escola. Há um número elevado de homens e mulheres que responderam que, quando o diretor é homem, há maior respeito pela comunidade escolar. Isso é derivado da figura masculina como construída ao longo da história e o seu papel social. É curioso que apenas 1,8% das mulheres e 0% dos homens avaliam que a imagem da mulher se associa com maior respeito na comunidade escolar. O respeito parece ser mais, neste caso, a representação que a comunidade escolar tem do dirigente educacional. Ainda que as mulheres dirigentes sejam respeitadas por sua competência e figura social, os profissionais da educação reconhecem a evidência do preconceito e discriminação contra a mulher. Neste sentido, a diretora tem um trabalho a mais a fazer do que o diretor: conquistar o respeito da comunidade, algo que, possivelmente, o diretor homem, só por ser homem, tem consigo na origem.

A tabela 5.10, que associa objetividade ao homem, e a 5.11 que associa respeito à figura masculina querem flagrar justamente esses símbolos no imaginário dos/as respondentes.

Essa representação (objetividade e respeito como valores masculinos) está fortemente consolidada no inconsciente do grupo que elege os diretores<sup>19</sup>. Isso garante ao homem um papel natural de líder. Quando este homem, que já detém o comando naturalmente, está investido em uma função administrativa, seu poder cresce a tal ponto que ele domina o grupo. Para Weber (2004), basicamente, há três tipos de dominação:

---

<sup>19</sup> Neste trecho, sempre que se falar em diretor (es), o texto refere-se ao homem diretor.

- Legal ou Burocrática: Baseada em estatutos e ordenamentos jurídicos que garantem a quem domina o direito de exercer esta dominação. É o tipo de dominação mais estável, pois se estabelece a partir de uma norma anteriormente criada.

- Tradicional: Fundamentada na crença e na tradição. A dominação se exerce a partir de uma fidelidade construída e legitimada pelo tempo.

- Carismática: A dominação acontece pela devoção, respeito, afetividade e admiração pelo líder.

À figura do diretor, se analisada pela ótica weberiana, pode-se atribuir, dois tipos de dominação: a legal e a carismática. Sendo um funcionário público de carreira, admitido por concurso e eleito pelo grupo, ele está habilitado para a função. Há um ordenamento legal que garante isso e o ampara. Quando eleito e empossado no cargo, pode exercer a dominação sobre o coletivo, de maneira legitimada pelo estado. A autoridade do diretor, para ser exercida, necessita de um quadro administrativo. Nas escolas municipais isso está posto em virtude da natureza das escolas, que demandam um grupo de funcionários, instituído a partir de cargos hierarquicamente definidos. Weber (2004) ainda ressalta que em toda relação de autoridade é preciso que se faça presente a vontade de obedecer. O grupo que elegeu o diretor está predisposto à essa “obediência”, pois é uma questão hierárquica, já que a função de direção pressupõe a liderança. Mesmo aqueles que não votaram ou não eram favoráveis à sua eleição devem respeito ao diretor eleito. O que garante essa “obediência” é o ordenamento normativo estabelecido anteriormente, há portanto, uma previsão legal que sustenta essa dominação.

A outra forma de dominação exercida pelo diretor, a carismática, diz respeito às qualidades que o líder tem e são motivo de reverência. Como homem, possuidor de características “masculinas”, ele é naturalmente admirado e visto como mais apto a exercer a função. Conforme se vê nas tabelas 5.10 e 5.11, muitos respondentes acreditam que os homens são mais objetivos do que as mulheres e que um diretor agrega mais respeito ao ambiente escolar. Nesse contexto, entender que um homem impõe mais respeito do que uma mulher é elevar o homem à uma condição quase de herói, cujas qualidades excepcionais o tornam qualificado a proteger e até a salvar a escola e todos/as os/as que ali se encontram.

Muito embora a sociologia weberiana possa elucidar em alguns aspectos essa concepção do diretor e do poder por ele exercido, é preciso salientar que há

limites nesta teoria. A função de direção escolar, além de burocrática, está imersa no poder simbólico. Por esse motivo, é preciso também recorrer a Bourdieu, como já demonstrado em vários momentos deste trabalho.

TABELA 5.10 OBJETIVIDADE DO/DA DIRIGENTE X SEXO

		Você é:			Total
		Homem	Mulher		
Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que, em relação às maneiras de administrar:	Os homens são mais objetivos que as mulheres	N	11	80	91
		%	52,4%	36,5%	37,9%
	As mulheres são mais objetivas que os homens	N	0	25	25
		%	,0%	11,4%	10,4%
	Em termos de objetividade não há diferença	N	10	114	124
		%	47,6%	52,1%	51,7%
	Total	N	21	219	240
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

TABELA 5.11 RESPEITO PELO/A DIRIGENTE X SEXO

		Você é:			
			Homem	Mulher	Total
Em relação aos alunos e a comunidade onde a escola está inserida:	Diretor (ou vice-diretor) é homem = + respeito	N	10	68	78
		%	47,6%	30,9%	32,4%
	Diretor (ou vice-diretor) é mulher = + respeito	N	0	4	4
		%	,0%	1,8%	1,7%
	Independente do sexo do diretor (ou vice-diretor) respeito =	N	11	148	159
		%	52,4%	67,3%	66,0%
Total	N	21	220	241	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

**- QUANTO À JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE COMO CARACTERÍSTICAS DE UM OU OUTRO SEXO**

Observando-se a tabela 5.12, tem-se que 42,9% dos homens acreditam que são mais justos, acessíveis e solidários do que as mulheres quando estão nas funções de comando na escola. Das mulheres, somente 17% acreditam que, em relação a essas características, elas são superiores aos homens.

Tirando-se os que não fazem relação do tratamento dispensado aos funcionários e funcionárias com o sexo da pessoa que responde pela direção, é possível se observar um aspecto interessante. Como justiça, acessibilidade e solidariedade são qualidades associadas mais à figura feminina, ao associá-las também a si mesmos, é possível que os homens demonstrem uma tendência de sensibilização do masculino. Apesar de todo o machismo que ainda se percebe, os homens, no comando nas escolas, vêm tentando desenvolver características que humanizem sua gestão. Isso talvez se deva ao fato de que, pela convivência com as mulheres, eles se obrigaram a sensibilizar seu olhar para resolver as questões que surgem no cotidiano da escola.

Outro fator que é possível levar em consideração neste processo de sensibilização dos homens diretores é o da gestão democrática, pois ela pressupõe, como já dito anteriormente, uma maior interação entre os sujeitos e conseqüentemente, maior diálogo e alteridade (SOUZA, 2007a).

Assim, essa mudança de atitude do diretor para com as demais pessoas dentro da escola possibilita um ambiente mais harmonioso e solidário, o que influencia também e sobremaneira o trabalho pedagógico como um todo e a educação de maneira geral. Nesse sentido:

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais (BRUNO, 2007, p. 44).

As respostas dadas ao questionário, nessas questões, demonstram uma mudança positiva na postura dos homens diretores. Conforme já se viu, quase 43% dos homens acredita que podem ser mais justos, acessíveis e solidários do que as mulheres quando assumem funções de mando na escola. O interessante é notar

que um número expressivo de homens que respondeu à pesquisa se constitui de diretores. Isso eleva o grau de confiabilidade das respostas referentes à essa questão, já tal resposta deriva diretamente de sua prática como gestor educacional.

TABELA 5.12 JUSTIÇA, ACESSIBILIDADE E SOLIDARIEDADE DO/A DIRIGENTE X SEXO

			Você é:		
			Homem	Mulher	Total
Quanto à maneira de tratar as pessoas que trabalham na escola (pedagogos, professores e demais funcionários da escola), você acredita que:	Homens são mais justos, acessíveis e solidários	N	9	28	37
		%	42,9%	12,8%	15,4%
	Mulheres são mais justas, acessíveis e solidárias	N	1	37	38
		%	4,8%	16,9%	15,8%
	Não há diferença entre homens e mulheres neste quesito	N	11	154	165
		%	52,4%	70,3%	68,8%
Total	N	21	219	240	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

#### - QUANTO À FELICIDADE DO RESPONDENTE EM RELAÇÃO AO DIRIGENTE

Aqui um grande contingente dos homens (40%) associa felicidade com o fato de o diretor (ou vice) ser do sexo masculino. Das mulheres que responderam, somente 7% dizem que eram mais felizes quando o diretor (ou vice) era um homem. No quesito felicidade associada ao fato de responder a uma mulher diretora, há mais homens (10%) do que mulheres (7,2%) dizendo que foram/são mais felizes quando trabalham com mulheres na direção ou vice-direção. Metade dos homens (50%) e 85% das mulheres acreditam que não há relação de sua felicidade/satisfação no trabalho com o sexo do dirigente escolar. É expressivo este número de mulheres que não vê relação no fato do/a diretor/a ser homem ou mulher e a sua satisfação no trabalho. Todavia, esse número muda conforme as funções desempenhadas pelas mulheres na escola (e pelos homens também). As pessoas que desempenham outras funções (excluindo-se direção) tendem a preferir homens como dirigentes, como as pedagogas e os professores homens. Dentre os demais, incluindo os diretores, a leitura sobre essa questão tende a se equilibrar.

Este elemento, nas tabelas 5.13 e 5.14, que busca associar felicidade e satisfação pelo fato de se estar subordinado a um homem ou a uma mulher, também busca captar de que maneira a possibilidade de ter uma chefia masculina está

carregada de expectativas que se originam no simbolismo positivo de tudo que é masculino. Aparentemente, os homens em sua maioria se consideram mais objetivos e justos do que as mulheres, um grande percentual de mulheres e homens entendem que os homens na função de diretor agregam mais respeito ao ambiente escolar. Além disso, um grande percentual de homens se considera mais feliz quando trabalhavam subordinados a outro homem e não a uma mulher. Sobre os motivos que levaram homens e mulheres a responderem dessa maneira, mantendo e reproduzindo papéis sexuais cimentados, Abramo (2007) esclarece:

A manutenção e reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho são influenciadas por vários fatores, derivados da divisão sexual do trabalho e de uma *ordem de gênero* (que inclui não só trabalho, mas também todas as outras dimensões da vida social), que destinam à mulher a função básica e primordial de cuidar da vida privada e da esfera doméstica, e ao mesmo tempo atribuem a esse universo um valor social inferior ao mundo “público” (2007, p. 26).

Continua a autora que as imagens de gênero são construídas em torno de um “mecanismo dicotomizador que determina lugares e funções não só diferentes como hierarquizadas entre homens e mulheres” (2007, p. 26-27).

Segundo Bourdieu,

A dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação; ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer (1995, p. 137).

Assim, pelas respostas obtidas dos/as profissionais da RME de Curitiba, é possível perceber o quanto as imagens de gênero estão firmemente atreladas ao imaginário destes/as profissionais e, intencionalmente ou não, eles/as continuam a reproduzi-las. Essa reprodução leva à colocação dos homens em postos hierarquicamente superiores às mulheres, de maneira cotidiana e permanente. Para a mulher, essa é uma enorme desvantagem, já que a Educação é uma área em que ela se apresenta como maioria absoluta dos/as profissionais. Competindo com homens, ainda que eles sejam poucos, ela está sempre em desvantagem, independente de que qualidades ou virtudes profissionais possua.

TABELA 5.13 SATISFAÇÃO DO/A RESPONDENTE X SEXO



		Você é:			
			Homem	Mulher	Total
De acordo com sua experiência profissional na RME de Curitiba e recordando os diretores(as) e/ou vice-diretores(as) com os quais você já trabalhou, faça uma relação com sua satisfação/felicidade nas funções desempenhadas:	Sou/Era mais feliz com diretores homens	N	8	16	24
		%	40,0%	7,2%	9,9%
	Sou/Era mais feliz com diretoras mulheres	N	2	16	18
		%	10,0%	7,2%	7,4%
	Minha satisfação não tem relação com o sexo do dirigente	N	10	190	200
		%	50,0%	85,6%	82,6%
Total		N	20	222	242
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

TABELA 5.14 SATISFAÇÃO DO/A RESPONDENTE X SEXO X FUNÇÃO NA ESCOLA

% within Sua função na escola é:

			Sua função na escola é:				
			Direção / Vice-direção / Coord. Administrativa	Pedagogo (a)	Professor (a)	Outra	Total
Homem	De acordo com sua experiência profissional na RME de Curitiba e recordando os diretores(as) e/ou vice-diretores(as) com os quais você já trabalhou, faça uma relação com sua satisfação/felicidade nas funções desempenhadas:	Sou/Era mais feliz com diretores homens	33,3%		44,4%	100,0%	40,0%
		Sou/Era mais feliz com diretoras mulheres	11,1%		11,1%		10,0%
		Minha satisfação não tem relação com o sexo do dirigente	55,6%	100,0%	44,4%		50,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Mulher	De acordo com sua experiência profissional na RME de Curitiba e recordando os diretores(as) e/ou vice-diretores(as) com os quais você já trabalhou, faça uma relação com sua satisfação/felicidade nas funções desempenhadas:	Sou/Era mais feliz com diretores homens		8,9%	6,1%	15,0%	7,2%
		Sou/Era mais feliz com diretoras mulheres	13,3%	8,9%	4,6%	15,0%	7,2%
		Minha satisfação não tem relação com o sexo do dirigente	86,7%	82,1%	89,3%	70,0%	85,6%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo acaba, mas o que  
te escrevo continua.  
O que é bom, muito bom.  
O melhor ainda não foi escrito.  
O melhor está nas entrelinhas  
(LISPECTOR, 1998, p. 86).*

Esta dissertação se iniciou com o mapeamento de 15 anos da produção acadêmica brasileira (período de 1992 a 2007). Nesse levantamento foram encontrados poucos trabalhos que falavam especificamente das áreas de gestão educacional/mulher/relações de poder/*teto de vidro*.

Os trabalhos foram selecionados, analisados e separados por categorias criadas a partir da leitura atenta e de identificação dos descritores que mais se evidenciavam em cada texto.

Esse levantamento inicial demonstrou a carência de produções nessa área. Por esse motivo, esta pesquisa faz questão de destacar e listar essas obras, a fim de se fomentar maior produção acadêmica nesta temática tão relevante.

A perspectiva teórica abordada nesta dissertação, o *teto de vidro* ou *glass ceiling*, justifica-se pelo fato de a área da Educação ser um reduto quase exclusivo das mulheres, mas com predominância, proporcionalmente falando, de homens nas funções mais altas dentro da escola (a de direção e vice-direção).

O que se buscou foi identificar a existência do *teto de vidro* na educação pública brasileira. Para isso, analisou-se, em um recorte específico, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba e em que medida o *teto de vidro* atuava na escolha dos/as dirigentes escolares. O estudo debruçou-se sobre os dados da última eleição para diretores/as das escolas municipais, realizada em novembro de 2008. Os dados empíricos foram avaliados e demonstraram, de maneira geral, a vantagem que os homens têm para ascender às posições de comando na gestão escolar. Não se trata de vantagem numérica, pois há muito mais mulheres diretoras do que homens diretores. A vantagem está implícita, quase escondida. É uma vantagem proporcional. Essa sutileza da vantagem masculina, que se traduz em desvantagem para as mulheres, essa quase invisibilidade do fator vantajoso é característica do

fenômeno do *teto de vidro*, que, de tão sutil, é quase “transparente”, daí o nome tão sugestivo.

Essa superioridade masculina acontece de maneira muito *natural*, quase sem ser questionada, pois homens e mulheres quase não a percebem. Na esteira de Bourdieu (2002), a dominação masculina é exercida naturalmente, sem necessidade de justificação. Ou seja, os homens, cujo conceito no imaginário coletivo é sempre associado ao melhor, ao mais competente, ao mais correto, chegam muito mais facilmente do que as mulheres aos cargos. E o grupo de homens e mulheres atua nesse sentido de maneira quase automática. Para Welzer-Lang (2001, p. 460):

Não somente homens e mulheres não percebem, da mesma maneira, os fenômenos (...), mas sobretudo não percebem que o conjunto do social está dividido segundo o mesmo simbólico que atribui aos homens e ao masculino as funções nobres e às mulheres e ao feminino as tarefas e funções afetadas de pouco valor. Esta divisão do mundo (...) baseada sobre o gênero (...) tende a preservar os poderes que se atribuem coletivamente e individualmente aos homens à custa das mulheres (WELZER-LANG, 2001, p. 461).

Assim, os dados encontrados na eleição para diretores/as confirmam esta tese, ou seja, o estudo concluiu que o fenômeno do *teto de vidro* está presente na educação pública brasileira em geral, e em Curitiba, se manifesta de maneira inquestionável, pois quando há um homem concorrendo contra uma mulher, o coletivo acredita que ela fica, automaticamente, em desvantagem. A recíproca também é verdadeira: quando concorre em parceria com os homens, acredita-se que a mulher leva mais vantagem nas eleições. Essas constatações originam-se do questionário que foi oferecido via Internet aos profissionais da RME de Curitiba. Embora o número de acessos tenha sido pequeno, o questionário mantém seu valor como instrumento amostral e serviu para balizar em que medida os/as profissionais da Educação relacionam a função de direção ao sexo do candidato e às leituras de poder que fazem em relação a este aspecto.

Além da revisão de literatura e do questionário, foram analisados também os microdados da Prova Brasil 2007. Essa análise trouxe elementos importantes para se pensar a questão da gestão escolar associada ao perfil do/a dirigente de escola em termos nacionais.

Por se tratar de um estudo de gestão escolar, porém relacionado à maneira como mulheres e homens conseguem ascender às funções de comando,

era inevitável que a discussão passasse pela questão do gênero. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Scott (1995), Louro e outras estudiosas foram de fundamental importância. Associada à gestão escolar e gênero, a temática do poder se configurou como suporte necessário, já que a função da direção escolar está imbuída de um tipo muito particular de poder. Nessa perspectiva, vimos que o poder não está fixo em determinado foco, de onde emana para dominar um/a ou outro/a. Ele é relacional, estando ora em um, ora em outro polo relacional, ou até nos dois polos ao mesmo tempo (FOULCAULT, 2004). É exatamente esse quadro que se desenha na gestão escolar municipal de Curitiba, pois as mulheres e homens que lá se relacionam exercem o poder, uns sobre os outros, em um movimento contínuo. Cabe salientar que, em termos numéricos inclusive, as mulheres são superiores aos homens. A mulher diretora não é uma vítima oprimida dos homens, ela é ativa neste processo histórico, tem voz e tem rosto, atua politicamente. Se há a manutenção de uma imagem de superioridade masculina e essa se reflete nas eleições, é porque as próprias mulheres ajudam a perenizar esses conceitos. Essa é uma afirmação sustentada pelos dados aqui apresentados. Não se quer culpabilizar as mulheres pelas desigualdades e sim conscientizá-las desses mecanismos sutis que atuam nas relações de poder. Em alguma medida, é certo de que as mulheres auxiliam a criar e a manter, para si mesmas as barreiras quase invisíveis que as prejudicam na disputa de poder com os homens.

Como a eleição para diretor e todo o processo eleitoral e de gestão escolar está imerso em uma máquina burocrática, os conceitos de Weber auxiliaram no entendimento deste processo.

O presente trabalho evidenciou o quanto os/as profissionais da Educação estão imbricados nas representações simbólicas do masculino, a tal ponto de agirem e tomarem decisões quase sem perceber, apenas pelo hábito ou costume de agir desta ou daquela maneira. A divisão sexual, fundamentada em uma visão androcêntrica de mundo (BOURDIEU) leva à perpetuação da dominação masculina.

A gestão escolar, por uma ótica de gestão democrática, possibilita o diálogo entre todos/as envolvidos/as no processo. Esse diálogo, acompanhado de uma boa dose de alteridade (SOUZA, 2007a), pode possibilitar um avanço nas relações entre homens e mulheres dentro da escola, no sentido de se diminuir as desigualdades contra a mulher, originadas pela dominação masculina.

O *glass ceiling* presente em praticamente todas as áreas profissionais, na educação revela seu lado mais cruel: persiste, apesar do número absolutamente superior das mulheres. As provas apresentadas pelos números são bastante evidentes: no acesso à direção e vice-direção das escolas municipais, o *teto de vidro* manifesta-se de maneira muito contundente. O fato de a Educação ser uma profissão “feminizada” não impede os homens de assumirem os cargos de mando, como se fosse o seu lugar natural.

O que se quis, com a feitura deste trabalho, foi trazer esta discussão para o campo acadêmico, numa tentativa de se conhecer um pouco mais sobre a gestão brasileira, e especialmente a situação da gestão municipal de Curitiba, seus/suas personagens e como as relações de poder ocorrem no processo de disputa pelos cargos de mando.

Ao finalizar esta pesquisa, fica a certeza de que ainda há muito para se estudar nas relações de poder e gênero na gestão escolar.

Como profissionais da Educação e seres políticos que somos, temos que estar atentos à maneira como construímos a história todos os dias.

Ao se conhecer, é possível realizar mudanças; não grandes mudanças de uma vez só, mas pequenas e cotidianas mudanças, em um trabalho lento e constante, de resistência e reação.

As mulheres e homens responsáveis pela manutenção do *glass ceiling* na educação são sujeitos da própria história e a escrevem nas relações mais cotidianas. São, portanto, responsáveis pelas mudanças que se fazem urgentes e necessárias. Tais mudanças objetivam reduzir as injustiças contra as mulheres e, por conseguinte, promover o bem comum.

O que se deseja é uma sociedade mais justa e igualitária entre homens e mulheres. Para além de uma discussão teórica, quer-se, com a pesquisa realizada, levar a uma reflexão sobre o tema e a partir disso, promover uma interlocução entre os/as profissionais da educação e demais interessados na área.

O debate qualificado sobre as condições do trabalho feminino na área da educação pode encorajar homens e mulheres a buscarem, juntos, as transformações sociais necessárias para tornar este mundo um lugar melhor para se viver.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, L. **A situação da mulher latino-americana – O mercado de trabalho no contexto da reestruturação.** In: DELGADO, D. G.; CAPPELLIN, P.; SOARES, V. (orgs.). *Mulher e Trabalho - experiências de ação afirmativa.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária?** In: *Organização, trabalho e gênero.* São Paulo: Editora Senac, 2007.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. (2004) **Mulheres na Educação: Missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX.** In: SAVIANI, D. O *et al.* *O legado educacional do séc. XX no Brasil.* São Paulo: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, M. L. de. **Espaço Social, Campo Social, *Habitus* e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu.** In: *Revista Espaço Acadêmico.* Ano III, n. 24. Maio de 2004.

BANCO DE TESES DA CAPES

[Disponível em <http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>] (Acessado em maio de 2008).

BANDEIRA L. & BITTENCOURT F. **Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas brasileiras.** In: SWAIN, T. N; MUNIZ, D. C. G. (orgs.) *Mulheres em ação – práticas discursivas, práticas políticas.* Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BAXTER, J.; WRIGTH, E. O. **The glass ceiling hypothesis – a reply to critics.** In: *Gender & Society*, Vol. 14 No. 6, December 2000.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** In: *Educação e realidade.* V. 20, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, 2002. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 8ª ed. Editora Rideel, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico.* Brasília: SEED, 1998.

BRANDÃO, C. F. **LDB Passo a passo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - comentada e interpretada – artigo por artigo.** São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRUSCHINI C. *et al.* **Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional.** In: COSTA, A.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA H. (orgs.) *Mercado de trabalho e gênero.* Rio de Janeiro: FGV, 2008.

\_\_\_\_\_, LOMBARDI. M.R. **Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes.** In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (orgs.) *Organização, trabalho e gênero.* São Paulo: Editora Senac, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gender inequalities in the brazilian labor market: female labor in Brazil in the 1980's.** In: BARRETO, E. S. de S. (org.). *Brazilian Issues on Education, Gender and Race.* São Paulo: FCC, 1996.

CARREIRA, D. **Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Fundo de Gênero Brasil – Canadá (FIG), 2004.

CASTRO, M. D. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito.** *Revista da Faculdade de Educação.* V. 24, n. 1. São Paulo jan.jun. 1998.

CÉSAR, M. R. de A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle.** (2004). Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: Unicamp.

CÉSAR, M. R. de A. **A educação no mundo contemporâneo: notas para a genealogia da crise.** In: *Para viver no século XXI.*

CIDADE DO CONHECIMENTO. [Disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/>] (acessado no período de 2008 a 2009).

CORSUN, D. L.; COSTEN, W.M. **Is the glass ceiling unbreakable? Habitus, Fields and stalling of women and minorities in management.** [Disponível em <http://jmi.sagepub.com> (acessado em 09/06/09)]

DURBIN, S. **Women, power and the glass ceiling: current perspectives.** [Disponível em <http://jmi.sagepub.com> (acessado em 10/01/09)]

FOUCAULT, M. **A vontade de saber.** Rio de Janeiro:Ed. Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. (2002). **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

\_\_\_\_\_. (2004). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal.

GOODMANN, J. S., DAIL, L F., BLUM, T. C. **Cracks in the Glass Ceiling In What kinds of organizations do women make it to the top?**

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad.Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HULTIN, M. 2003. **Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation.** *Work and occupations,* v. 30, n. 1, pp. 30-61.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.] (Acessado no período de 2008-2009).

LEE, S. M. **Do asian American faculty face a glass ceiling in higher education?** American Education Research Journal. Fall 2002, Vol. 39, No. 3, pp 695-724.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução**. In: Educação e realidade. V. 20, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

\_\_\_\_\_. (1997) **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, M.D. (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (2003) **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”** In: LOURO, G.; NECKEL, J. F. ; GOELLNER, S. V. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2004) **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes.

LUCE, M.B., MEDEIROS, I.L. P **Gestão democrática escolar**. [Disponível em <http://www.portalsinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=2666>, acessado em maio de 2008].

LUPTON, B. **Maintaining Masculinity: Men Who do “womens work”**. British Academy of Management, 2000.

MARTIN, J. **Deconstructing organizational taboos: the supression of gender conflict in organizations**. In: Organization Science, v. 1, n.4, p.339-359, 1990.

MATOS, I. M. **História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas**. In: MELO, H. P. *et al.* (orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. (Coleção Educação para todos; v. 10).

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEIER, K. J.; WILKINS, V. M. **Gender differences in agency head salaries: the case of public education**. Public Administration Review. Vol. 62, no. 4, Texas A&M University; University of Missouri-Columbia, 2002.

MEYER, D. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUNIZ, D. C. G. **Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política**. In: SWAIN, T. N.; MUNIZ, D. C. G. (orgs.) **Mulheres em ação – práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.



NYE, A. **Teoria Feminista e as Filosofias do Homem**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PICANÇO, F. S. **Amélia e a mulher de verdade: representações dos papéis da mulher e do homem em relação ao trabalho e à vida familiar**. In: ARAÚJO, C.; SCALON, C. (orgs.) *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

RAGO, M. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO; GROSSI, M. (orgs.); *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1998.

RATTO, A. L.S. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação** (2004). Tese de Doutorado. (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.

SANTOS, L. W. dos [et al]. **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina, IAPAR, 2006.

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. In: *Educação e realidade*. V. 20, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SORJ, B. **Percepções sobre esferas separadas de gênero**. In: ARAÚJO, C.;

SCALON, C. (orgs.) *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, A. **Perfil da gestão escolar no Brasil** (2007a). Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC –SP.

\_\_\_\_\_. (2007b) *Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 49/2 – 10 de abril de 2009. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

STEIL, A. V. *Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro*. RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 32 (3), 1997.

SWAIN, T. N. **Mulheres, sujeitos políticos: que diferença é esta?** In: SWAIN, T. N.; MUNIZ, D. C. G. (orgs.) *Mulheres em ação – práticas discursivas, práticas políticas*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

TABAK, F. **Gênero, conhecimento, ciência e poder**. In: CARVALHO, E.; PEREIRA, M.Z. *Gênero e Educação: Múltiplas Faces*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

TAVARES, T. 2004. *Gestão pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)*. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC –SP.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L.S.B. **Fonte investigadora em Educação. Registros dos Bancos de Teses da CAPES.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n. 2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

VON GLINOW, M. A. **Women in corporate América: A caste of thousands.** [Disponível em <http://jmi.sagepub.com>] (acessado em 05/03/09)

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais (Parte 1).** Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1992.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: **Estudos Feministas.** CFH/CCE/UFSC. VOL. 9 N. 2001. P. 460-481.

XAVIER, C. F. **Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos.** In: XAVIER, C. F. (org.) Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conceitos Básicos de Sociologia.** São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Economia y sociedad.** México: FCE, 2004.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### LISTA DOS TRABALHOS PRODUZIDOS PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA – 1992 A 2007

1. SILVIA CRISTINA YANNOULAS. **Educar: Una profesion de mujeres? La feminizacion del normalismo y la docencia Brasil y Argentina. (1870-1930).** 1994 – Brasília/DF – Universidade de Brasília – Tese de Doutorado.
2. CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES. **Pedagogia - Escolha marcada pelo gênero.** 2001 – Salvador/BA - Universidade Federal da Bahia – Tese de Doutorado.
3. ISABEL CRISTINA CARPI GIRÃO. **Representações Sociais do Feminino: Suporte às novas formas de organizações de Trabalho.** 2001 – Belo Horizonte/MG – Universidade Federal de Minas Gerais – Dissertação de Mestrado.
4. JULIANE CORREA MARCAL. **Domesticidade e profissionalismo – Relações de trabalho e de gênero na escola pública.** 1994 – Belo Horizonte/MG – Universidade Federal de Minas Gerais/MG – Dissertação de Mestrado.
5. MÔNICA MANCINI. **Mulheres profissionais bem sucedidas: um estudo exploratório no contexto organizacional brasileiro.** 2005 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Tese de Doutorado.
6. Marcia Siqueira de Andrade. **A situação da mulher que exerce postos de comando em uma universidade particular.** 1997 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Tese de Doutorado.
7. ANTONIO CARLOS VAZ. **Educação: espaço privilegiado de ação política das mulheres.** 1997 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
8. ANDRÉA TEREZA BRITO FERREIRA. **A docência elementar nos limites de uma territorialidade feminina?** 1997 – Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE – Dissertação de Mestrado.
9. MOEMA DE CASTRO GUEDES. **As mulheres de formação universitária: reversão da desigualdade de gênero e seus reflexos no mercado de trabalho ? Brasil: 1970-2000.** 2004 - Rio de Janeiro/RJ – Dissertação de Mestrado.
10. ALBA LUCENA FERNANDES GANDIA. **Mulher na política, educação e gênero: seu compromisso com a cidadania plena.** 2003 – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente/SP – Dissertação de Mestrado.
11. ANDREA AMORIM VIEIRA. **A feminização do magistério de séries iniciais da Rede Pública do Distrito Federal.** 2003 – Brasília/DF – Universidade de Brasília – Dissertação de Mestrado.
12. CATIA CICHETTO DE MORAES. **Representações do Feminino na II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação - 1928.** 2005 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.

13. DENISE CARREIRA SOARES. **Viver é afinar um instrumento Processos de Formação Feminista no Brasil**. 2001 – São Paulo/SP – Universidade de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
14. ELIANA CAMPOS LEITE SAPAROLLI. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
15. ENIO ROBERTO GONÇALVES DA SILVA. **A discriminação da mulher no acesso ao trabalho**. 2003 – Caxias do Sul/RS – Universidade de Caxias do Sul/RS – Dissertação de Mestrado.
16. FRANCISCA ELENIR ALVES. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. 2006 - Brasília/DF – Dissertação de Mestrado.
17. GLACI DE OLIVEIRA PINTO VARGAS. **Administrador escolar mulher no desempenho dos diversos papéis sociais: um estudo de educação e gênero**. 1992 – Porto Alegre/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Dissertação de Mestrado.
18. JUSTINA INÊS SPONCHIADO. **Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 A 1995**. 1997 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
19. LETÍCIA BECK SALDANHA. **Mulher-professora: paixão pelo (im)possível**. 1998 – Porto Alegre/RS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Dissertação de Mestrado.
20. MARIANA CUNHA PEREIRA. **Educação e gênero: uma experiência comunitária com mulheres da periferia de Porto Nacional/TO**. 1995 – Brasília/DF – Universidade de Brasília – Dissertação de Mestrado.
21. TANIA MARA GRASSI. **As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do Século XIX às décadas iniciais do séculoXX**. 2003 – Curitiba/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Dissertação de Mestrado.
22. DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. 2000 – Niterói/RJ – Universidade Federal Fluminense – Tese de Doutorado.
23. JANE SOARES DE ALMEIDA. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. 1996 – São Paulo/SP – Universidade de São Paulo – Tese de Doutorado.
24. KÁTIA PEREIRA COELHO CAMARGO. **Relações sociais de gênero entre mulheres/professoras na regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho**. 2007 – Goiânia/GO - Universidade Católica de Goiás – Dissertação de Mestrado.
25. MARIA LUCIA VIDAL MELLO. **A arte de ser mulher: rupturas com restrições de gênero nas histórias de vida de mulheres**. 2004 – Rio de Janeiro/RJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Dissertação de Mestrado.
26. SILVIA REGINA MARQUES JARDIM. **Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de Mestrado no Estado de São Paulo**. 2003 – São Carlos/SP – Universidade Federal de São Carlos – Dissertação de Mestrado.

27. FABIO VASCONCELOS. **A mulher professora: gênero e formação.** 2003 – Uberaba/MG – Universidade de Uberaba – Dissertação de Mestrado.
28. GIOVANNA MARAFON. **O ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do feminino na educação.** 2006 – Rio de Janeiro/RJ – Universidade do Rio de Janeiro – Dissertação de Mestrado.
29. KATHY ESPOSITO. **Relações de gênero e reestruturação bancária: outras pulsações?** 2001 – Porto Alegre/RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Dissertação de Mestrado.
30. MARIA CELESTE ARANTES CORREA. **Preferências de leitura de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?** 2004 – São Paulo/SP – Universidade de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
31. MARIA DE FÁTIMA SILVA PORTO. **Com licença, eu vou à luta! Mulheres empresárias de Patos de Minas.** 2002 – Uberlândia/MG – Universidade Federal de Uberlândia – Dissertação de Mestrado.
32. MARISA VIEIRA FERRAZ CUNHA NUBILE. **Fios de um bordado feminino: uma abordagem psicanalítica do feminino na educação.** 2005 – São Paulo/SP – Universidade de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
33. DEBORAH TOMÉ SAYÃO. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche.** 2005 – Florianópolis/SC – Universidade Federal de Santa Catarina – Tese de Doutorado.
34. MARIA CLARA LOPES SABOYA. **Direção Escolar: na interface do masculino e feminino. Um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho.** 2004 – São Paulo/SP – Universidade de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
35. ORAIDA CECILIA CAPALDO. **A mulher na administração de empresa (um estudo exploratório em três empresas estatais paulistas).** 1994 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
36. Paulo Castanho Manzini. **A trajetória da mulher nas grandes organizações de auditoria financeira: um estudo exploratório.** 2002 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.
37. Liliana Carneiro de Miranda. **A percepção da mulher no mercado de trabalho: emprego, carreira ou vocação.** 2006 – Rio de Janeiro/RJ – IBMEC – Dissertação de Mestrado.
38. Cristina Tavares da Costa Rocha. **Gênero em ação: rompendo o teto de vidro? (Novos contextos da tecnociência).** 2006 – Florianópolis/SC – Universidade Federal de Santa Catarina – Tese de Doutorado.
39. JOELMA MARTUCCI GONÇALVES. **Um estudo sobre valores individuais e as mulheres no mercado de trabalho.** 2007 – São Paulo/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Dissertação de Mestrado.

## ANEXO 2

**PRODUÇÃO ACADÊMICA - CATEGORIAS DE ANÁLISE**  
**1992 – 2007**

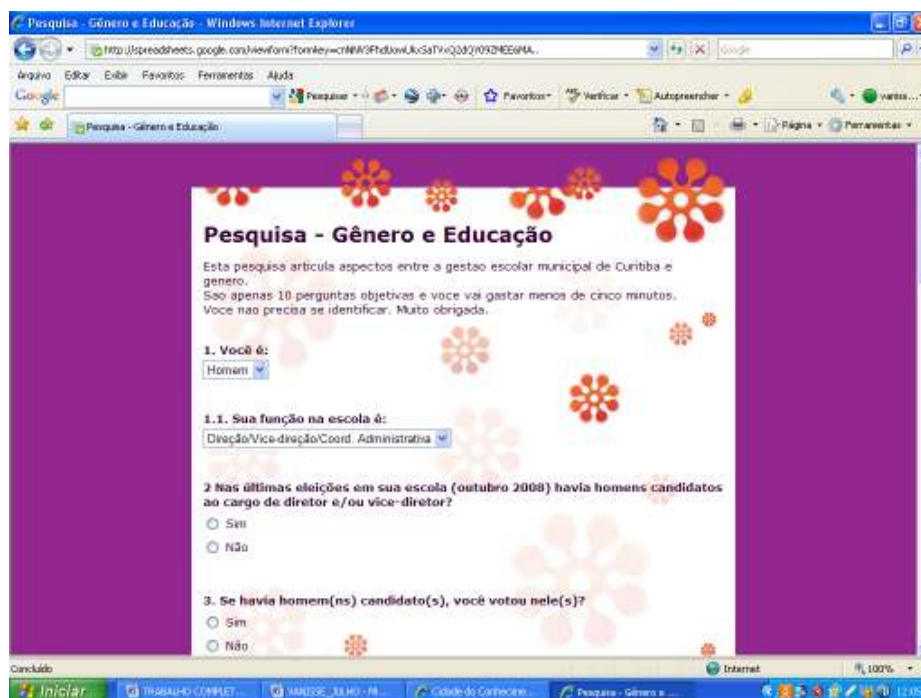
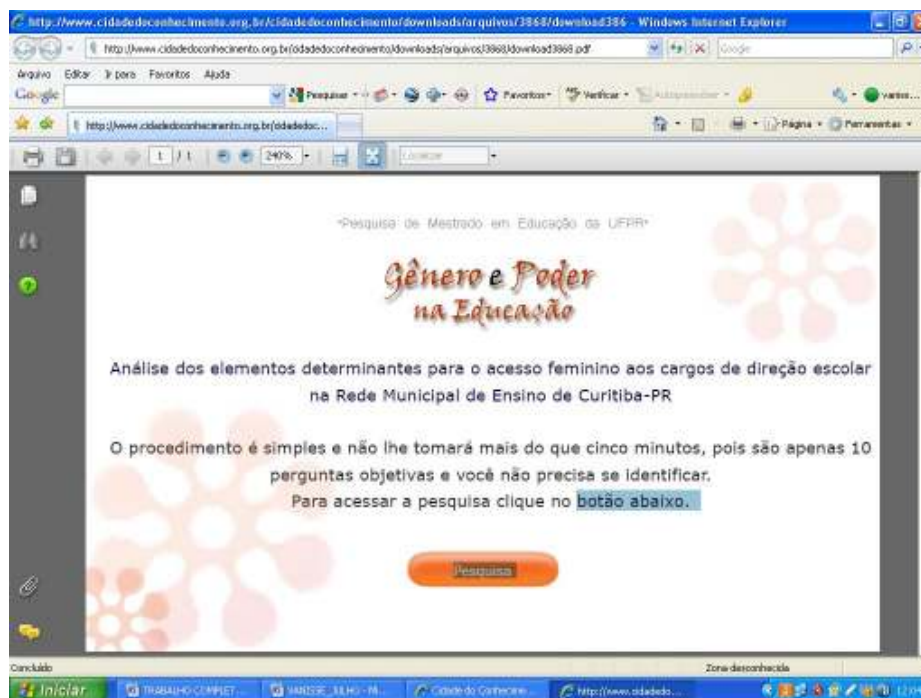
<p align="center"><b>EDUCAÇÃO COMO PROFISSÃO FEMININA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar: Una profesion de mujeres? La feminizacion del normalismo y la docência</li> <li>- Mulher e Educação: a paixão pelo possível</li> <li>- Pedagogia - Escolha marcada pelo gênero</li> <li>- A docência elementar nos limites de uma territorialidade feminina?</li> <li>- Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino</li> <li>- Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche</li> <li>- A feminização do magistério de séries iniciais da Rede Pública do Distrito Federal</li> <li>- Mulher-professora: paixão pelo (im)possível</li> </ul>
<p align="center"><b>RELAÇÕES DE PODER, SOCIAIS, POLÍTICAS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domesticidade e profissionalismo – Relações de trabalho e de gênero na escola pública</li> <li>- Educação: espaço privilegiado de ação política das mulheres</li> <li>- Mulher na política, educação e gênero: seu compromisso com a cidadania plena.</li> <li>- Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995</li> <li>- Educação e gênero: uma experiência comunitária com mulheres da periferia de Porto Nacional/TO</li> <li>- A arte de ser mulher: rupturas com restrições de gênero nas histórias de vida de mulheres</li> <li>- Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de Mestrado no Estado de São Paulo</li> <li>- Relações de gênero e reestruturação bancária: outras pulsações?.</li> <li>- Direção Escolar: na interface do masculino e feminino. Um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho</li> </ul>

<p><b>PERFIL/FACE/ REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações Sociais do Feminino: Suporte às novas formas de organizações de Trabalho</li> <li>- Representações do Feminino na II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação – 1928</li> <li>- Administrador escolar mulher no desempenho dos diversos papéis sociais: um estudo de educação e gênero</li> <li>- As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do Século XIX às décadas iniciais do século XX</li> <li>- As mulheres professoras na política educacional no Maranhão</li> <li>- Preferências de leitura de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?</li> <li>- Fios de um bordado feminino: uma abordagem psicanalítica do feminino na educação</li> </ul>
<p><b>FORMAÇÃO DA MULHER / PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIFICIDADES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viver é afinar um instrumento Processos de Formação Feminista no Brasil</li> <li>- A mulher professora: gênero e formação</li> <li>- O ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do feminino na educação</li> </ul>
<p><b>MULHER BEM SUCEDIDA OU EM FUNÇÕES DE COMANDO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres profissionais bem sucedidas: um estudo exploratório no contexto organizacional brasileiro</li> <li>- A situação da mulher que exerce postos de comando em uma universidade particular</li> <li>- Com licença, eu vou à luta! Mulheres empresárias de Patos de Minas</li> </ul>



<p><b>MULHER/MERCADO DE TRABALHO/DISCRIMINAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As mulheres de formação universitária: reversão da desigualdade de gênero e seus reflexos no mercado de trabalho? Brasil 1970 a 2000</li> <li>- A discriminação da mulher no acesso ao trabalho</li> <li>- Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia..</li> <li>- Relações sociais de gênero entre mulheres/professoras na regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho</li> </ul>
<p><b><i>TETO/ TELHADO DE VIDRO</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mulher na administração de empresa (um estudo exploratório em três empresas estatais paulistas)</li> <li>- A trajetória da mulher nas grandes organizações de auditoria financeira: um estudo exploratório</li> <li>- A percepção da mulher no mercado de trabalho: emprego, carreira ou vocação</li> <li>- Gênero em ação: rompendo o teto de vidro? (Novos contextos da tecnociência)</li> <li>- Um estudo sobre valores individuais e as mulheres no mercado de trabalho</li> </ul>

## ANEXO 3A - APARÊNCIA DO QUESTIONÁRIO ON- LINE



## ANEXO 3B - QUESTIONÁRIO: PERGUNTAS

Esta pesquisa articula aspectos entre a gestão escolar municipal de Curitiba e gênero.

São apenas 10 perguntas objetivas e você vai gastar menos de cinco minutos. Você não precisa se identificar. Muito obrigada.

1. Você é: ( ) HOMEM ( ) MULHER

1.1 Sua função na escola é:

( ) Direção / Vice-direção / Coord. Administrativa

( ) Pedagogo (a)

( ) Professor (a)

( ) Outra

2 Nas últimas eleições em sua escola (outubro 2008) havia homens candidatos ao cargo de diretor e/ou vice-diretor?

☐

Sim

☐

Não

3. Se havia homem(ns) candidato(s), você votou nele(s)?

☐

Sim

☐

Não

☐

Não havia homem(ns) candidato(s)

4. Quando há homens concorrendo aos cargos de diretor e vice-diretor contra as mulheres você acredita que:

☐

as chances das mulheres ganharem as eleições diminuem

☐

as chances das mulheres ganharem as eleições aumentam

☐

as chances das mulheres ganharem as eleições nem aumentam nem diminuem pelo fato de haver homens concorrendo contra elas

5. Quando há homens concorrendo aos cargos de diretor e vice-diretor junto com mulheres (chapas mistas) você acredita que:

☐

as chances das mulheres (que compõem estas chapas mistas) de ganhar a eleição diminuem

☐

as chances das mulheres (que compõem estas chapas mistas) de ganhar a eleição aumentam

☐

as chances das mulheres (que compõem estas chapas mistas) de ganhar a eleição não aumentam, nem diminuem

6. Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que:

☐

Os homens estão mais preparados para os cargos de comando e liderança nas escolas

☐

As mulheres estão mais preparadas para os cargos de comando e liderança nas escolas

☐

Ambos estão igualmente preparados para assumir cargos de comando e liderança nas escolas

7. Comparando homens e mulheres nos cargos de direção e vice-direção, você acredita que, em relação às maneiras de administrar:

- ☐ Os homens são mais objetivos que as mulheres e por isso resolvem mais rapidamente os conflitos que se apresentam
- ☐ As mulheres são mais objetivas que os homens e por isso resolvem mais rapidamente os conflitos que se apresentam
- ☐ Em termos de objetividade não há diferença entre homens e mulheres e ambos resolvem os conflitos da mesma maneira

8. Em relação aos alunos e a comunidade onde a escola está inserida:

- ☐ Quando o diretor (ou vice-diretor) é homem, os alunos e a comunidade demonstram mais respeito por estas figuras e consequentemente, pelo grupo de professores e funcionários da escola
- ☐ Quando o diretor (ou vice-diretor) é mulher, os alunos e a comunidade demonstram mais respeito por estas figuras e consequentemente, pelo grupo de professores e funcionários da escola
- ☐ Independente do sexo do diretor (ou vice-diretor), o respeito demonstrado (ou sua falta) pelos alunos e pela comunidade é o mesmo

9. Quanto à maneira de tratar as pessoas que trabalham na escola (pedagogos, professores e demais funcionários da escola), você acredita que:

- ☐ Os homens (diretores ou vice-diretores) são mais justos, acessíveis e solidários com os servidores públicos
- ☐ As mulheres (diretoras ou vice-diretoras) são mais justas, acessíveis e solidárias com os servidores públicos
- ☐ O tratamento dispensados aos servidores públicos não tem relação nenhuma com o sexo dos diretores e vice-diretores

10. De acordo com sua experiência profissional na RME de Curitiba e recordando os diretores(as) e/ou vice-diretores(as) com os quais você já trabalhou, faça uma relação com sua satisfação/felicidade nas funções desempenhadas:

- ☐ Você é/era mais satisfeito/feliz na função, quando os cargos de direção e/ou vice-direção são/eram ocupados por homens
- ☐ Você é/era mais satisfeito/feliz na função, quando os cargos de direção e/ou vice-direção são/eram ocupados por mulheres
- ☐ Sua satisfação/felicidade na função nunca teve relação com o fato dos cargos de direção e/ou vice-direção serem ocupados por homens ou mulheres

Enviar

## ANEXO 3C - APARÊNCIA DA CHAMADA PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO NO SITE DO SISMMAC



## **ANEXO 4: QUESTÕES ESCOLHIDAS**

### **RETIRADAS DO QUESTIONÁRIO DIRETOR (A) – PROVA BRASIL 2007**

#### **1. SEXO:**

(A) Masculino.

(B) Feminino.

#### **2. IDADE:**

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) De 50 a 54 anos.

(F) 55 anos ou mais.

#### **4. ASSINALE SEU NÍVE DE ESCOLARIDADE, ATÉ A GRADUAÇÃO.**

(A) Menos que o Ensino Médio

(B) Ensino Médio - Magistério

(C) Ensino Médio - Outros

(D) Pedagogia

(E) Licenciatura

(F) Normal Superior

(G) Superior - Outros

#### **6. ENTRE OS CURSOS PÓS-GRADUAÇÃO, ASSINALE O QUE CORRESPONDE A SUA TITULAÇÃO COMPLETA OU CURSANDO:**

(A) Atualização

(B) Especialização

(C) Mestrado

(D) Doutorado

(E) Não fiz ou não completei PG

**10. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?**

- (A) Até 1 SM
- (B) De 1 a 1,3 SM
- (C) De 1,3 a 1,8 SM
- (D) De 1,8 a 2,4 SM
- (E) De 2,4 a 2,9 SM
- (F) De 2,9 a 3,4 SM
- (G) De 3,4 a 3,9 SM
- (H) De 3,9 a 4,5 SM
- ( I ) De 4,5 a 5 SM
- ( J) De 5 a 6 SM
- (K) De 6 a 7,1 SM
- (L) De 7,1 a 8,2 SM
- (M) Mais de 8,2 SM

**13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?**

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Mais de 15 anos.

**17. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR:**

- (A) Seleção.
- (B) Eleição apenas.
- (C) Seleção + eleição.
- (D) Indicação de técnicos.
- (E) Indicação de políticos.
- (F) Outras indicações.
- (G) Outras formas.

**ANEXO 4: Dados referentes à eleição para diretores e diretoras da RME de Curitiba (Disponíveis somente na versão impressa).**

**Planilhas:**

**Relação das chapas deferidas (nominal)**

**Relação das chapas indeferidas (nominal)**

**Relação de diretores e vices na gestão anterior (nominal)**

**Relação das chapas eleitas**